



Jak to powiedzieć...?

Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych u dzieci



Ewa Kozłowska
Marlena Kurowska

Spis treści

WSTĘP	3
ROZDZIAŁ 1	
Opis i wyniki badań	4
ROZDZIAŁ 2	
2.1. Rozwój umiejętności komunikacyjnych dziecka	7
2.2. Opis i opowiadanie — podstawy teoretyczne	8
2.3. Rozwój umiejętności opisywania i opowiadania	10
ROZDZIAŁ 3	
„Mów, ja słucham...”	11
3.1. Opisy zabaw rozwijających umiejętności językowe i komunikacyjne	12
BIBLIOGRAFIA	20



Wstęp

Posługiwanie się mową i językiem jest cechą ludzką i tylko ludzką. Umiejętność ta odgrywa ważną rolę w kontaktach społecznych. Dzięki niej poznajemy otaczający świat, wyrażamy swoje uczucia, nadajemy komunikaty. Powszechnie znany językoznawca Jan Miodek pisze: „im sprawniejszy język, tym kontakt z otoczeniem skuteczniejszy i łatwiejszy.”

Współczesny język cechują ubóstwo, byle-jakość oraz niedbała wymowa. Styl życia, pośpiech, rozwój techniki spowodowały modę na porozumiewanie się szybkie i skrótowe. Nie ma czasu na pełne, poprawne formułowanie i wyrażanie myśli, uzasadnianie poglądów ani wymianę obserwacji. Wypowiedzi dzieci i młodzieży charakteryzuje ubogie słownictwo oraz niedbałość w zakresie składni i wymowy.

W czasach współczesnych, obok rodziców, znaczną rolę w zakresie wychowania językowego odgrywają również środki masowego przekazu, które niestety nie dostarczają nam prawidłowych, pozytywnych wzorców porozumiewania się słowem. Na uwagę zasługuje zatem rozwijanie i kształtowanie mowy i języka w czasie rocz-

nego przygotowania przedszkolnego dzieci do podjęcia nauki w szkole. Stąd też szczególna rola nauczycieli wychowania przedszkolnego, którzy powinni starać się świadomie wpływać na rozwój mowy poprzez zabawy językowe. Należy jednak pamiętać, że „podejmując pracę nad rozwojem, doskonaleniem i korygowaniem mowy dziecka, trzeba przede wszystkim samemu mówić prawidłowo. (...) nasza wymowa jest wzorem dla wychowanków. Dzieci – świadomie czy nieświadomie – poddają się presji tego wzoru i naśladują go. Na nauczyciela ciąży zatem niemała odpowiedzialność. (...) wielu z nas mówi inaczej na co dzień, inaczej od święta. Trzeba zatem wykształcić w sobie nawyk mówienia zawsze «na swoje sto procent»” (Demel 1996, s. 7).

W trosce o rozwój językowy naszych dzieci proponujemy Państwu przykłady zabaw, które ułatwią im porozumiewanie się oraz nabywanie wiedzy. Mamy nadzieję, że zabawy te przyniosą dzieciom wiele radości, dadzą im możliwość swobodnego formułowania myśli i sądów, wzbogacą ich słownictwo, a tym samym dodadzą pewności i wiary w siebie.



Rozdział 1

Opis i wyniki badań

Metoda badania stopnia opanowania umiejętności językowych u dzieci sześciolletnich została opracowana na potrzeby realizacji ogólnopolskiego projektu „Badanie gotowości szkolnej sześciolatków.” Projekt był współfinansowany ze środków budżetowych i przez Europejski Fundusz Społeczny w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich na lata 2004–2006.

Zadania projektu obejmowały standaryzację Skali Gotowości Szkolnej (SGS)¹, obserwacyjnej metody dla nauczycieli do oceny gotowości szkolnej. W celu dokonania jak najpełniejszej oceny przygotowania dziecka do edukacji szkolnej i ustalenia czynników sprzyjających osiągnięciu gotowości szkolnej w ciągu roku obowiązkowego wychowania przedszkolnego przeprowadzono również inne, dodatkowe badania. Jednym z nich było „Badanie stopnia opanowania umiejętności językowych u dzieci sześciolletnich”. Projekt zakładał także przygotowanie dla nauczycieli propozycji działań ukierunkowanych na wspomaganie rozwoju i wyrównywanie szans sześciolatków. Badanie standaryzacyjne Skali Gotowości Szkolnej zostało przeprowadzone w maju 2006 roku na ogólnopolskiej, reprezentatywnej, losowo dobranej próbie sześciolatków. Objęło ono 4 tysiące dzieci. Z tej grupy wylosowana została próba tysiąca dzieci, u których dodatkowo wykonano badanie stopnia opanowania umiejętności językowych. Badanie to zostało przeprowadzone przez logopedów zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i obejmowało ocenę:

- spójności i komunikatywności wypowiedzi,
- rodzaju zdań, którymi posługuje się dziecko,

- poprawności form fleksyjnych i wyrażen przyimkowych,
- używanego słownictwa,
- płynności wypowiedzi,
- artykulacji.

Wszyscy logopedzi uczestniczący w projekcie zostali wyposażeni w komplet potrzebnych pomocy, dokładną pisemną instrukcję sposobu przeprowadzenia badania oraz arkusz zapisu wyników.

Pierwszym zadaniem dziecka było opisanie obrazka tematycznego oraz ułożenie w odpowiedniej kolejności historyjki obrazkowej, a następnie jej opowiedzenie. W przypadku nieprawidłowego ułożenia historyjki obrazkowej, dziecko rozpoczynało opowiadanie dopiero po wspólnym z logopedą ustaleniu właściwej kolejności zdarzeń. Logopeda rejestrował na taśmie magnetofonowej wypowiedzi dziecka i – na podstawie opisu obrazka i opowiadania historyjki – dokonywał oceny częstości występowania badanych aspektów mowy. W kolejnym zadaniu, w trakcie zaaranżowanej zabawy sytuacyjnej z wykorzystaniem zabawek sprawdzano użycie i rozumienie wyrażen przyimkowych. Umiejętność odmiany rzeczowników w liczbie pojedynczej sprawdzono w próbie wykorzystującej ilustracje przedstawiające odmieniane rzeczowniki.

W wyniku analizy statystycznej utworzono wskaźnik *spójność i komunikatywność wypowiedzi*. Na jego wartość składały się następujące zakresy:

- tworzenie wypowiedzi jako spójnej całości,
- chronologiczne przedstawianie przebiegu zdarzeń,

¹ Podręcznik do Skali Gotowości Szkolnej, Frydrychowicz A., Koźniewska B., Matuszewski A., Zwierzyńska E., CMPPP, Warszawa, 2006.

- prawidłowe ujmowanie relacji przyczynowo-skutkowych,
- wypowiedzianie zdań powiązanych ze sobą logicznie,
- wypowiedzianie zdań powiązanych ze sobą gramatycznie,
- wypowiedzianie się zdaniami złożonymi podrzędnie, współrzędnie, zdaniami pojedynczymi rozwiniętymi,
- używanie bogatego, zróżnicowanego słownictwa: rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, przyimki,
- używanie przysłówków,
- używanie spójników.

Otrzymane w badaniu wyniki zostały zakodowane i poddane analizie statystycznej, na podstawie której stwierdzono następujące zależności:

1. Zasadniczym kryterium różnicującym poziom opanowania sprawdzanych umiejętności językowych okazała się zdolność samodzielnego prawidłowego ułożenia historyjki obrazkowej. Zadanie to wykonało samodzielnie 53% badanych dzieci. Aż 46% dzieci nie potrafiło jednak wykonać tej próby².
2. Zmienna *samodzielne ułożenie historyjki obrazkowej* koreluje ze zmienną *spójność i komunikatywność wypowiedzi*. Wypowiedzi dzieci, które samodzielnie ułożyły historyjkę obrazkową, były zrozumiałe dla odbiorcy. Dzieci uwzględniały w nich chronologiczny przebieg zdarzeń i prawidłowo ujmowały związki przyczynowo-skutkowe. We wszystkich zakresach wskaźnika *spójność i komunikatywność wypowiedzi* gorsze wyniki uzyskały dzieci, które historyjkę obrazkową ułożyły z pomocą logopedy.
3. W wypowiedziach dzieci, które samodzielnie ułożyły historyjkę obrazkową, częściej występowały zdania złożone współrzędnie i podrzędnie oraz zdania pojedyncze rozwinięte. Dzieci, które historyjkę obrazkową

ułożyły z pomocą logopedy, budowały głównie zdania pojedyncze nierozwinięte.

4. Dzieci, które samodzielnie ułożyły historyjkę obrazkową, w swoich wypowiedziach używały z większą częstotliwością bardziej różnorodnych części mowy. W wypowiedziach dzieci, które nie ułożyły historyjki samodzielnie, wśród używanych części mowy dominowały czasowniki.
5. Niewielki odsetek badanych dzieci błędnie używał wyrażen przyimkowych. Rozumienie zaś było w stu procentach prawidłowe.
6. W odmianie rzeczowników dzieci nie popełniały błędów. Nieliczne nieprawidłowe realizacje pojawiały się jedynie w odmianie rzeczowników rodzaju męskiego z alternacją tematyczną ilościową i jakościową (pies, rower).
7. Analiza statystyczna nie wykazała korelacji pomiędzy zaburzeniami w realizacji głosek detalizowanych i głoski [r] a wskaźnikiem *spójność i komunikatywność wypowiedzi*.
8. Samodzielnie i prawidłowo ułożyło historyjkę obrazkową 57% badanych dzieci sześciolletnich uczęszczających do przedszkola, a tylko 48% ich rówieśników realizujących przygotowanie przedszkolne w szkole. Różnica ta jest statystycznie istotna na poziomie istotności $p = 0,005$.
9. We wszystkich badanych zakresach – z wyjątkiem rodzajów budowanych zdań i używanego słownictwa – wyższe wyniki osiągnęły dzieci uczęszczające do przedszkola (różnice okazały się statystycznie istotne).

Przeprowadzone w tysiącosobowej grupie badania umiejętności językowych i komunikacyjnych pozwoliły również na ustalenie:

- odsetka dzieci objętych opieką logopedyczną: było to 20% dzieci. W grupie tej prawie 65% stanowili chłopcy, a 35% dziewczynki;

² Zastosowana w badaniach historyjka obrazkowa została wybrana na podstawie wyników badania pilotażowego. Brakujący 1% wynika z tego, że w niektórych arkuszach nie zaznaczono, czy dziecko ułożyło historyjkę samodzielnie.

- dostępności opieki logopedycznej: spośród dzieci objętych terapią logopedyczną aż 30% stanowią dzieci mieszkające w miastach liczących powyżej 200 tysięcy mieszkańców, a tylko 15,4% mieszkające na wsi;
- możliwości korzystania z opieki logopedycznej zależnie od rodzaju placówki edukacyjnej, do której dziecko uczęszcza. W przedszkolach w zajęciach logopedycznych uczestniczy 24% dzieci, a w szkołach 16%.

Interesujące wydało się nam zbadanie korelacji między wskaźnikiem *spójność i komunikatywność wypowiedzi* a wynikami Skali Gotowości Szkolnej (SGS). Dokładne wartości współczynników korelacji przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Związek wskaźnika *spójność i komunikatywność wypowiedzi* z podskalami SGS

SGS Płeć	Umiejętności Szkolne	Kompetencje Poznawcze	Sprawność Motoryczna	Samodzielność	Niekonfliktowość	Aktywność Społeczna
Dziewczyny	$r=0,28$ $p=0,000$	$r=0,31$ $p=0,000$	$r=0,10$ $p=0,034$	$r=0,28$ $p=0,000$	$r=0,03$ $p=0,568$	$r=0,17$ $p=0,000$
Chłopcy	$r=0,34$ $p=0,000$	$r=0,35$ $p=0,000$	$r=0,16$ $p=0,000$	$r=0,28$ $p=0,000$	$r=0,14$ $p=0,002$	$r=0,27$ $p=0,000$

1. Najwyższe korelacje odnotowano między wskaźnikiem *spójność i komunikatywność wypowiedzi* a podskalami SGS: Kompetencje Poznawcze i Umiejętności Szkolne dla chłopców.
2. Korelacja ($r=0,28$) między wskaźnikiem *spójność i komunikatywność wypowiedzi* a podskalą SGS Umiejętności Szkolne dla dziewczynek i podskalą Samodzielność dla obu płci jest na tym samym poziomie.
3. Analiza statystyczna wykazała również znaczną różnicę korelacji wskaźnika *spójność i komunikatywność wypowiedzi* z podskalą SGS Aktywność Społeczna w grupie dziewczynek ($r=0,17$) w porównaniu z grupą chłopców ($r=0,27$). Niski stopień rozwoju umiejętności tworzenia spójnej i komunikatywnej wypowiedzi w większym stopniu ogranicza aktywność społeczną chłopców niż dziewczynek.
4. Interesujący może wydać się fakt braku korelacji między wskaźnikiem *spójność i komunikatywność wypowiedzi* a podskalą SGS Niekonfliktowość w przypadku dziewczynek. Natomiast w grupie chłopców występuje korelacja $r=0,14$ na poziomie istotności $p=0,002$.
5. Istnieje również korelacja między umiejętnościami językowymi a podskalą Sprawność Motoryczna, wyższa dla chłopców.



Rozdział 2

2.1. Rozwój umiejętności komunikacyjnych dziecka

W klasycznych definicjach *język* charakteryzowany jest jako system znaków – pierwotnie dźwiękowych, wtórnie graficznych, który służy do porozumiewania się w obrębie danej społeczności. Natomiast *mowa* jest pojęciem szerszym i oznacza zdolność człowieka do porozumiewania się ze swoim otoczeniem społecznym za pomocą znaków fonicznych, czyli języka (Porayski-Pomsta 1998).

We współczesnych teoriach psycholingwistycznych proces opanowywania języka/mowy przez dziecko opisuje się z zastosowaniem dwóch zasadniczych terminów:

1. kompetencja językowa³ – odnosi się do wiedzy o systemie abstrakcyjnych reguł językowych umożliwiających wytwarzanie i rozumienie zdań gramatycznych. Kompetencja językowa jest utożsamiana z przyswojeniem przez dziecko systemu językowego. Jest ona konieczna, ale niewystarczająca dla potrzeb komunikowania się.
2. kompetencja komunikacyjna⁴ – uwzględnia obok wiedzy i umiejętności językowych także czynniki socjokulturowe, a więc sposób, w jaki jednostka spostrzega świat społeczny i, w zależności od tego, odpowiednio różnicuje sposoby mówienia.

Dziecko przyswaja reguły mówienia (użycia języka), które regulują wybór odpowiednich form językowych, przyjętych dla danego kontekstu społecznego (Shugar, Smoczyńska 1980, s. 35).

Pojęcie mowy dziecka we współczesnych badaniach i analizach jest rozumiane jako:

- proces, w którym dziecko nabywa sprawności w komunikowaniu się z otoczeniem za pomocą języka; w trakcie tego procesu dziecko nie tyle przyswaja sobie język jako system i reguły gramatyczne budowania wypowiedzi gramatycznie poprawnych, ile uczy się odpowiedniego zachowania językowego w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych,
- opanowanie języka, czyli nabywanie kompetencji językowej, co odbywa się poprzez zaspokajanie przez dziecko potrzeb komunikacyjnych (Porayski-Pomsta 1994, s. 49).

Zatem mowa dziecka może być traktowana jako:

- proces przyswajania przez dziecko mowy otoczenia, który trwa od chwili urodzenia do momentu opanowania przez dziecko tej mowy w stopniu wystarczającym do dojrzałego komunikowania się z otoczeniem, tzn. swobodnego używania wszystkich środków komunikacji werbalnej stosownych w danej społeczności językowej. Proces ten uwarunkowany jest przez rozwój psychiczny dziecka: rozwój receptorów i układu nerwowego jest podstawą rozwoju zdolności kognitywnych dziecka, które z kolei warunkują rozwój zdolności intelektualnych, te zaś – rozwój myślenia i rozwój mowy;
- charakterystyczny dla dziecka kod – różniący się od kodu używanego przez dorosłą społeczność cechami wymawianiowymi, gramatycznymi, semantycznymi – który pozwala mu komunikować się werbalnie

³ Termin wprowadzony przez twórcę gramatyki generatywnej N. Chomsky'ego (Shugar, Smoczyńska 1980).

⁴ Pojęcie wprowadzone przez przedstawiciela socjolingwistyki D. Hymesa, op. cit.

z otoczeniem. Kod ten jest zmienny w czasie i używany od momentu praktycznego opanowania przez dziecko pojęcia znaku językowego do chwili wejścia w okres dojrzałości językowej (Porayski-Pomsta 1994, s. 49–50).

Proces nabywania przez dziecko mowy można podzielić na dwa zasadnicze okresy:

- Okres niemowlęcy, prelingwalny, przygotowawczy – gdy dziecko dostrzega potrzebę komunikowania się ze swym otoczeniem, odkrywa istotę znaku językowego – trwa od urodzenia do około 10. miesiąca życia dziecka,
- Okres lingwalny – zaczyna się w momencie praktycznego opanowania przez dziecko pojęcia znaku językowego i trwa do czasu przyswojenia przez nie podstaw systemu językowego, tzn. do przelomu 3. i 4. roku życia (Porayski-Pomsta 1994).

Bardziej szczegółowy podział, dość powszechnie przyjęty, przedstawiła J. Aitchison (1991) – patrz tabela 2.

Tabela 2. Etapy rozwoju mowy dziecka wg. J. Aitchison

Etap rozwoju języka	Wiek wchodzenia w dany etap
Krzyk	narodziny
Wokalizacja (głужenie)	6 tygodni
Gaworzenie	6 miesięcy
Wzory intonacji	8 miesięcy
Wypowiedzi jednowyrazowe	1 rok
Wypowiedzi dwuwyrazowe	18 miesięcy
Formy odmiany wyrazów	2 lata
Pytania, przeczenia	2 i 1/4 roku
Budowanie rzadkich lub wysoce złożonych konstrukcji	5 lat
Dojrzałe mówienie	10 lat

Na podstawie badań przeprowadzonych przez psycholingwistów można stwierdzić, że w wieku trzech lat dziecko opanowało już zasadnicze zręby systemu językowego. Opanowało podstawy systemu fonologicznego, morfologicznego, słownikowego i składniowego (Smoczyński 1955, Zarębina 1965, Smoczyńska 1972, Łobacz 1996). Proces ten jednak nie jest jeszcze zakończony i dalszy rozwój systemu językowego trwa w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Aitchison 1991).

Wypowiedzi dziecka sześciolatniego najczęściej przyjmują formę realizacji wielozdaniowych. Dziecko w tym wieku potrafi już uwzględniać kolejność zdarzeń i łączące je zależności przyczynowo-skutkowe. Stosuje prawidłowo formy gramatyczne. Używa dość bogatego i zróżnicowanego słownictwa. Realizacja wszystkich dźwięków języka polskiego powinna być prawidłowa (Emiluta-Roza, Mierzejewska, Atys 1995).

2.2. Opis i opowiadanie – podstawy teoretyczne

Opis i opowiadanie to gatunki narracyjne. Nowszym niż one pojęciem jest narracja, definiowana jako wypowiedź prezentująca ciąg zdarzeń uszeregowanych w jakimś porządku czasowym,

powiązanych z postaciami w nich uczestniczącymi oraz ze środowiskiem, w którym się rozgrywają (Sławiński 1976, Bokus 1991). W teorii literatury opis i opowiadanie traktowane są jako odrębne, niezależne gatunki, które mogą jednak się ze sobą łączyć. Opis rozwija opowiadanie w przestrzeni, stanowi statyczny element wewnątrz opowiadania, ale może również regulować jego tempo (Krauz, Litwin 1996). Zatem opowiadanie często przeplata się i przenika z opisem. Nieco inne podejście można spotkać w pracach psycholingwistycznych, w których narracja utożsamiana jest w zasadzie tylko z opowiadaniem (Kielar-Turska 1989, Bokus 1991).

Opis i opowiadanie mają charakterystyczne cechy gatunkowe, które są wyrażane za pomocą odpowiednich środków językowych – leksykalnych i gramatycznych. Opis przedstawia przede wszystkim tło, na którym przebiegają zdarzenia, ukazuje składniki i właściwości świata przedstawionego w ich statyczności. Dlatego też stosowane w opisie formy językowe oddają najczęściej nieruchomość zjawisk. Są to głównie rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki oznaczające stany. Natomiast opowiadanie ukazuje następstwo zdarzeń rozwijających się w czasie, zmienny stan rzeczy, zależności przyczynowe między zdarzeniami. Najistotniejszy jest w nim zatem aspekt dynamiczny. Ważnym wyróżnikiem opowiadania jest forma czasu przeszłego i obecność przysłówków, które oddają następstwo chronologiczne. Dominują formy językowe zawierające element ruchu – czasowniki, które oznaczają czynności i działania oraz ich rozwój w czasie (Głowiński, Okopień-Sławińska, Sławiński 1975).

Oba gatunki mają również swoją własną strukturę kompozycyjną. W opisie dominuje wyliczanie, wymienianie obiektów, ich części składowych, właściwości i relacji między nimi (Witosz 1996). Struktura opowiadania jest bardziej skomplikowana, występują w nim takie elementy jak: bohater, czas, miejsce, epizody, temat, rozwiązanie. Materiał treściowy opowiadania uporządkowany jest hierarchicznie: zdarzenia

układają się w wątki, które poprzez następstwo czasowe i związki przyczynowo-skutkowe tworzą akcję (Kulawik 1994).

Można wyodrębnić różne fazy rozwoju akcji. Zaczyna się od ekspozycji, w której przedstawia się czas, miejsce, głównych bohaterów. Następna jest komplikacja, czyli zdarzenie lub ciąg zdarzeń, które są nieoczekiwane, niebezpieczne, niezwykle. Kolejna część to rozwinięcie, w którym przedstawione są efekty skutecznych i nieskutecznych działań podmiotu. Może wystąpić także ocena, czyli przedstawienie własnego stosunku narratora do zdarzeń, o których opowiada, i morał – sformułowanie uniwersalnego wniosku (Kielar-Turska 1989, Bokus 1991, Kulawik 1994).

Od struktury opowiadania zależy w dużej mierze komunikatywność powstałej wypowiedzi. Aby wypowiedź była komunikatywna, oprócz zorganizowania zdarzeń w pewną całość fabularną opowiadanie powinno zawierać wyczerpujące relacje o zdarzeniu, istotne dla przedstawienia jego przebiegu, oraz relacje uzupełniające wątek główny. Natomiast sam tekst powinien być przedstawiony w taki sposób, by znana dziecku historia była też zrozumiała dla odbiorcy (Bokus 1991).

Kolejnym ważnym wyznacznikiem w ocenie zrozumiałości tekstu jest jego spójność, która odróżnia opowiadanie od przypadkowego ciągu zdań i sprawia, że rozumiemy go jako całość. Spójność może być wyrażona:

1. za pomocą wykładników gramatycznych i leksykalnych – i jest to spójność strukturalna,
2. za pośrednictwem relacji znaczeniowych pomiędzy elementami tekstu – jest to spójność semantyczna,
3. poprzez wspólną sytuację komunikacyjną, wspólną wiedzę nadawcy i odbiorcy komunikatu – i wówczas mówimy o spójności pragmatycznej (Dobrzyńska 2001; Wolańska 2003).

2.3. Rozwój umiejętności opisywania i opowiadania

W literaturze wymienia się następujące etapy rozwojowe w obrębie narracji (Kielar-Turska 1989):

1. Dziecko tworzy opowiadanie przy użyciu środków niejęzykowych, takich jak mina, gest, spojrzenie. Bohaterem tych opowiadań jest samo dziecko, które informuje o swoich doznaniach i przeżyciach.
2. Opowiadanie powstaje w formie wypowiedzi jednoklasowej. Łączy słowo ze środkami niejęzykowymi. Dziecko wyodrębnia przedmiot opowiadania, którym są najczęściej elementy otoczenia, a sprawcą działania jest zazwyczaj samo dziecko.
3. Etap budowania wypowiedzi dwuklasowej. Charakteryzuje się większą możliwością przekazywania informacji o warunkach, okolicznościach i sposobach działania. Dziecko opisuje przebieg zdarzenia, warunki, w jakich się ono rozgrywa, ukazuje jego zakończenie.
4. W wieku przedszkolnym dziecko przedstawia sprawcę działania, jego czyny i przygody. Wzrasta liczba opisów działań bohatera, łączy je następstwo w czasie. Około 3. roku życia zaczynają się pojawiać powiązania przyczynowo-skutkowe, a znaczny wzrost ich liczby przypada na 6.-7. rok życia. Dziecko dostrzega zależność między zachowaniem się bohatera a warunkami, w których on działa.

Niektórzy badacze stwierdzają więc, że opowiadania starszych dzieci przedszkolnych, tzn. pięcio-, sześciolletnich, zawierają już wszystkie podstawowe elementy strukturalne: bohatera, czas, miejsce, epizody, temat, rozwiązanie, ocenę wydarzeń (Kielar-Turska 1989, Bokus 1991). Wyniki badań przeprowadzonych przez Kielar-Turską (1989) potwierdziły, że opowiadania dzieci sześciolletnich mają wyraźny schemat kompozycyjny, którego rdzeń stanowią dane do-

tyczące tematu oraz rozwiązania akcji. Dzieci potrafią opisywać przebieg zdarzeń, zapowiadać rozwiązanie akcji, zarysować tło wydarzeń. Jednak wyraźną trudność sprawia im wprowadzenie postaci do akcji, zapowiadanie kolejnych wydarzeń oraz charakterystyka bohaterów.

Umiejętności narracyjne dzieci rosną wraz z ich rozwojem, ale zależą również od rodzaju bodźca i sytuacji opisywania. Historyjka obrazkowa jest bardziej inspirująca aniżeli obrazek tematyczny. Tworzone przez dzieci opowiadania są dłuższe niż opisy i występuje w nich większe zróżnicowanie środków leksykalnych i gramatycznych. Najbardziej złożone konstrukcje powstają w wypowiedziach swobodnych dziecka (Kielar-Turska 1989).

Natomiast z analizy badań przeprowadzonych przez B. Bokus (1991) wynika, że gdy słuchacz nie widzi opisywanego obrazka, dziecko próbuje wyjaśnić i zinterpretować przedstawione zdarzenia w szerszy i bogatszy sposób.

Jednym z najczęściej stosowanych sposobów wywoływania wypowiedzi narracyjnych jest prezentowanie dzieciom obrazka lub historyjki obrazkowej.

Przeprowadzenie próby sprawdzającej umiejętność realizowania dłuższej wypowiedzi pozwala na poznanie ogólnych zachowań komunikacyjnych dziecka, zorientowanie się w słownictwie używanym samodzielnie przez dziecko oraz zakresie i poprawności stosowanych form gramatycznych. Na podstawie zebranego w ten sposób materiału językowego można również ocenić realizację dźwięków języka polskiego.



Rozdział 3

„Mów, ja słucham...”

Na podstawie analizy wyników otrzymanych w przeprowadzonych badaniach można stwierdzić, że opanowanie umiejętności językowych takich jak:

- tworzenie spójnych wypowiedzi, złożonych z powiązanych ze sobą logicznie i gramatycznie zdań,
- chronologiczne przedstawianie przebiegu zdarzeń,
- prawidłowe ujmowanie relacji przyczynowo-skutkowych,
- używanie bogatego, zróżnicowanego słownictwa,

miało największy wpływ na poziom umiejętności poznawczych, szkolnych i społecznych. Dlatego też proponowane przez nas zabawy i ćwiczenia koncentrują się na rozwijaniu właśnie tych umiejętności. Najbardziej naturalnym środowiskiem stymulującym rozwój umiejętności językowych dzieci jest grupa rówieśnicza. Zatem w proponowane zabawy należy angażować wszystkie dzieci. Najlepsze warunki do organizowania zabaw grupowych ma nauczyciel-wychowawca, który towarzyszy dzieciom kilka godzin dziennie w różnych sytuacjach. Dlatego też propozycje zabaw kierujemy przede wszystkim do nauczycieli dzieci sześciolletnich.

Najbardziej korzystne warunki wszechstronnego rozwoju zapewnia dzieciom nauczyciel, który:

- bardzo dobrze zna dzieci, ich realne możliwości i ograniczenia,
- stwarza atmosferę bezpieczeństwa, wzajemnego szacunku i zaufania, w której każde dziecko będzie otwarte, odważne, ciekawe i radosne,
- poprawnie się wypowiada – zgodnie z normami języka polskiego, a zarazem swobodnie i naturalnie,

- aranżuje różne zabawy, ale nie kieruje nimi w sposób dyrektywny,
- proponuje dzieciom wspólne rozwiązywanie problemów, wspólnie się zastanawia, ale nie narzuca swojego rozwiązania (np.: *jak to zrobimy..., jaki macie/masz pomysł..., no i co teraz będzie..., jak to rozwiązać..., i co mogło być dalej, nie wiem, nie wiem...?*),
- stawia pytania, prowokuje dzieci do uzasadniania dokonanych wyborów,
- jest dynamiczny i spontaniczny w działaniu,
- mówi do dzieci, ale przede wszystkim ich słucha; nie dominuje w rozmowie, nie zagaduje podopiecznych,
- jest otwarty na propozycje dzieci, częściej podaje wzór niż poprawia (*to możemy tak powiedzieć..., możemy powiedzieć jeszcze inaczej...*), zachęca i motywuje wszystkie dzieci w grupie do wypowiadania się,
- akceptuje i cieszy się z wszystkich wypowiedzi dzieci bez ich oceniania; każda wypowiedź dziecka powinna sprawiać mu radość.

W planowaniu i organizowaniu działań stymulujących rozwój mowy i języka ważne jest, aby:

- utrwalanie poszczególnych struktur językowych odbywało się w określonych, powtarzających się kontekstach,
- usprawnianie umiejętności językowego komunikowania się przebiegało w formie naturalnej zabawy-rozmowy. Ćwiczenia/zabawy powinny być wplatane w zwykłe zajęcia, prowadzone każdego dnia w przedszkolu. Ich tematykę stanowią codzienne zdarzenia, uroczystości, pory roku, organizowane wycieczki itp.,

- w prowadzonych ćwiczeniach językowych wykorzystywać przedmioty codziennego użytku, naturalne materiały, zabawki, zdjęcia, ilustracje, gry i loteryjki edukacyjne, własne rysunki dziecka itp.

3.1 Opisy zabaw rozwijających umiejętności językowe i komunikacyjne

Pociąg

Pomoce

Zestaw obrazków i etykietek:

- koperta nr 1: nazwy cech (przymiotniki pełniące w zdaniu funkcję przydawki), np. wesoly, czarny, mały, smutny, kolorowy, długi,
- koperta nr 2: rzeczowniki (pełniące w zdaniu funkcję podmiotu), np. dziewczynka, pies, motyl, pan, wróbelek, wąż,
- koperta nr 3: etykiety z napisanymi czasownikami (pełniącymi w zdaniu funkcję orzeczenia), np. siedzi, lata, idzie, pełza, ćwierka, śpi,
- koperta nr 4: rzeczowniki nazywające miejsca (pełniące w zdaniu funkcję okoliczników miejsca), np. dom, las, drzewo, trawa, pustynia, łąka.

Przebieg zabawy

Nauczyciel pokazuje ilustracje z poszczególnych kopert. Dzieci nazywają obrazki oraz odczytują z pomocą nauczyciela przygotowane etykiety z nazwami czynności. Po obejrzeniu i nazwaniu wszystkich obrazków oraz odczytaniu napisów na etykietkach nauczyciel dzieli dzieci na grupy. Każda grupa wybiera jedną kopertę. Każde dziecko z grupy losuje po jednej ilustracji. Zadaniem dzieci jest wspólne ułożenie zdania składającego się z wylosowanych wyrazów. Zdanie rozpoczyna dziecko z grupy 1. wypowiadając nazwę swojego obrazka, np. *wesoła*. Następnie z grupy 2. zgłasza się kolejne dziecko z rzeczownikiem pasującym do podanego wcześniej przymiotnika, np. *pies*. Następnie dziecko z grupy 3. dokłada kolejny obrazek pasujący do wcześniej wybranych, np. *idzie*. To samo wykonuje dziecko z grupy 4. dodając np. słowo *las*. Zadaniem dzieci jest ułożenie różnych zdań z wykorzystaniem wybranych nazw desygatów przedstawionych na obrazkach, np. *Wesoły pies idzie przez las. Wesoły pies idzie do lasu. Wesoły pies idzie obok lasu. Wesoły pies idzie z lasu.*

Koperty

1	2	3	4
wesoły	dziewczynka	siedzi	dom
smutny	pies	lata	las
czarny	motyl	idzie	drzewo
kolorowy	pan	pełźnie	trawa
długi	wróbelek	ćwierka	pustynia
mały	wąż	śpi	łąka



Uwaga

Aby powstała prawidłowa konstrukcja zdaniowa, niezbędna jest umiejętność operowania końcówkami fleksyjnymi i wyrażeniami przymiłowymi. Jeżeli tworzenie zdań pojedynczych rozwiniętych nie sprawia już dzieciom kłopotu, to można wzbogacić zabawę, tworząc zdania złożone, np. *Wesoły pies idzie przez las i szczeka. Wesoły pies idzie przez las i głośno szczeka. Wesoły pies idzie z panem przez las i głośno szczeka.*



„Jeżeli..., to...”

Pomoce

Ilustracje przedstawiające różne zdarzenia, pory roku, pory dnia, zjawiska atmosferyczne, w tym tzw. obrazki główne (np. obrazek przedstawiający zimą), a do każdego nich kilka obrazków tematycznie związanych i kilka niekojarzących się tematem (np. z zimą: bałwan, kąpiel w jeziorze, jazda na sankach, szalik i czapka, sandały, choinka). Format ilustracji głównej powinien być większy niż pozostałych.

Przebieg zabawy

Dzieci siadają w kole, a nauczyciel kładzie przed nimi główny obrazek (np. zimą) oraz mniejsze (bałwana, kąpiel w jeziorze, dziecko jadące na sankach, szalik, czapkę, rękawiczki, foremki do piasku, wiaderko i łopatkę, kwitnące gałązki itd.). Nauczyciel wybiera jeden mały obrazek tematycznie związany z zimą (np. rękawiczki), kładzie go obok obrazka głównego i wypowiada zdanie, przykładowo: **Jeżeli będzie zima, to założę rękawiczki.** Następnie każde dziecko uczestniczące w zabawie buduje zdanie według podanego schematu: **Jeżeli będzie zima, to...** Małe obrazki stanowią pomoc w układaniu zdań. Należy jednak zachęcać dzieci do samodzielnego wymyślania zdań – już bez pomocy obrazków. Każde dziecko w grupie powinno ułożyć przynajmniej jedno zdanie i przynajmniej jednokrotnie powtórzyć ćwiczoną konstrukcję.

W dalszej części zabawy nauczyciel może zaproponować inną konstrukcję zdaniową, np. **Założę rękawiczki, ponieważ jest zima** lub **Jest zima, dlatego zakładam czapkę i szalik**, lub **Kiedy będzie zima, założę...**

Każdą ćwiczoną konstrukcję zdaniową wszystkie dzieci powtarzają przynajmniej jeden raz.

Zabawy z wykorzystaniem historyjek obrazkowych

Głównym celem zabaw z wykorzystaniem historyjek obrazkowych nie jest opisywanie poszczególnych obrazków (sytuacji i zdarzeń), lecz rozwijanie umiejętności zauważania przyczyny i skutku, wzajemnych relacji, zachodzących zmian, następstw czasowych – i słownego ich wyrażania.

Zaangażowanie emocjonalne, poczucie ważności, stworzenie atmosfery niezwykłości, przygody, czyli umiejętne zaaranżowanie przez nauczyciela zabawy, podnosi jej atrakcyjność, wzbudza chęć uczestniczenia w niej i wyzwala spontaniczne zachowania, w tym również językowe.

W zabawach tych wszystkie ilustracje tworzące historyjki obrazkowe powinny być w tym samym formacie. Nauczyciel może nakleić poszczególne obrazki na kartoniki tej samej wielkości i tego samego koloru, tak by się po odwróceniu nie różniły. Wykorzystywane historyjki powinny składać się z różnej liczby elementów, dotyczyć różnych tematów.

Umiejętne formułowanie pytań i poleceń stwarza konteksty sytuacyjne prowokujące do dłuższych i bogatszych wypowiedzi. Wskazane są następujące pytania i polecenia, np.: *Opowiedz, co dzieje się na obrazku? Opowiedz, co tutaj się wydarzyło? Co tutaj się stało? Jaka przygoda spotkała dzieci? Jaka przygoda przydarzyła się dzieciom? Zobacz, kto jest na obrazku? Co robią te osoby? Jak wyglądają? Co wydarzyło się dalej? Co było dalej? Opowiedz o tym obrazku (obrazkach) tak, aby inne dzieci (Adam, Ewa...) umiały go sobie wyobrazić i narysować taki sam. Zobacz/zobaczcie, tu są różne obrazki. Można z nich ułożyć pewną historię. Przyjrzyj się dobrze i ułóż je po kolei, tak aby dowiedzieć się, jaka przygoda spotkała dzieci (jaką przygodę przeżyły dzieci).*

Aby wypowiedzi dzieci były jak najbardziej szczegółowe, nauczyciel powinien dać podopiecznym czas na obejrzenie ilustracji.

Nauczyciel koordynuje przebieg i tempo zabaw, wprowadza ich kolejne ogniwa. Towarzyszy dzieciom w pracy i stymuluje ich działania adekwatnie do ich potrzeb i możliwości.



Kogel-mogel

Pomoce

Kilka historyjek obrazkowych o różnej liczbie elementów (suma pojedynczych obrazków ze wszystkich historyjek powinna odpowiadać liczbie uczestników zabawy), etykiety z zapisanymi tytułami historyjek obrazkowych.

Przebieg zabawy

Nauczyciel odczytuje treść etykietek i rozkłada je na różnych stolikach lub w różnych miejscach na podłodze. Wprowadza dzieci w zabawę, mówiąc, że rozsypały mu się ilustracje z różnych historyjek obrazkowych, i prosi o pomoc w ich uporządkowaniu.

Nauczyciel rozkłada ilustracje, tak by nie było widać, co przedstawiają. Dzieci losują po jednym obrazku. Zadaniem dziecka jest głośne, wyraźne, jak najdokładniejsze opowiadanie treści wylosowanej ilustracji (bez jej pokazywania), tak aby pozostali mogli zdecydować, do którego tytułu pasuje opisywany obrazek. Wokół etykietek grupują się dzieci z ilustracjami połączonymi wspólnymi zdarzeniami, a więc tworzącymi historyjkę obrazkową. Zapisany na etykietce tytuł powinien odpowiadać treści historyjki. W obrębie grupy dzieci jeszcze raz przyglądają się swoim ilustracjom, sprawdzają, czy wszystkie do siebie pasują, i tworzą jedną historyjkę, ustalając kolejność zdarzeń. Zabawę kończy prezentacja (ułożenie i opowiadanie) wszystkich powstałych historyjek obrazkowych.

Zagubione kartki

Pomoce

Dwie ilustracje — początek i koniec historyjki obrazkowej (liczba par obrazków powinna odpowiadać liczbie zespołów biorących udział w zabawie; ilustracje rozpoczynająca i kończąca historyjkę są dla wszystkich grup takie same), czyste kartki papieru, np. 2-4, które posłużą do wykonania ilustracji uzupełniających historyjkę obrazkową, przybory do rysowania lub malowania.

Przebieg zabawy

Dzieci siedzą na dywanie lub przy stołach w 3-4-osobowych grupach. Każda grupa otrzymuje dwa obrazki — początek i zakończenie historyjki. Zadaniem dzieci jest wspólne wymyślenie i zilustrowanie 24 scen (ich liczba powinna odpowiadać liczbie otrzymanych czystych kartek), które mogłyby się wydarzyć pomiędzy pierwszym a ostatnim zdarzeniem przedstawionym na otrzymanych obrazkach. Po zaprezentowaniu swoich pomysłów na ten temat kolegom z grupy dzieci wspólnie wybierają jedną wersję przebiegu zdarzeń i dokonują podziału zadań do wykonania. Po narysowaniu każda grupa na forum klasy prezentuje ilustracje tworzące historyjkę obrazkową. Każdy członek grupy uczestniczy w jakiś sposób w opowiadaniu treści historyjki. Chętni opowiadają, a np. nieśmiali pokazują ilustracje. Po opowiedzeniu wszystkich powstałych historyjek obrazkowych każdy zespół spina swoje obrazki, tworząc książeczkę obrazkową. Dzieci wspólnie wymyślają tytuły poszczególnych książeczek.

Uwaga

Należy indywidualizować zadania poszczególnych grup, biorąc pod uwagę ich skład (liczba czystych kartek informuje dzieci o liczbie obrazków, którymi należy uzupełnić historyjkę obrazkową) i możliwości poszczególnych dzieci, ich predyspozycje, a także osobowości. Każde dziecko, mimo różnego wkładu pracy, powinno odczuć satysfakcję z zabawy i skończyć ją w poczuciu odniesionego sukcesu.

Wspólny początek

Pomoce

Dwie ilustracje — początek i koniec historyjki obrazkowej (liczba par obrazków powinna odpowiadać liczbie zespołów biorących udział w zabawie; ilustracje rozpoczynające historyjkę obrazkową są dla wszystkich dzieci takie same, natomiast obrazki kończące historyjkę są w każdej grupie inne), papier, przybory do rysowania lub malowania, kolorowe guziki służące do losowania grup.

Przebieg zabawy

Dzieci losują z pudełka lub woreczka kolorowe guziki. Posiadacze takich samych guzików tworzą grupę. Nauczyciel rozdaje poszczególnym grupom po jednym obrazku rozpoczynającym historyjkę obrazkową, drugi obrazek członkowie grup losują. Zadanie dzieci polega na wymyśleniu kilku (zależnie od możliwości i składu grupy — jej członkowie sami decydują, jaką liczbą obrazków uzupełnią historyjkę obrazkową) scen, które mogłyby się wydarzyć między pierwszym a ostatnim zilustrowanym już zdarzeniem. Następnie dzieci w grupie wykonują ilustracje uzupełniające historyjkę obrazkową. Po wykonaniu prac plastycznych dzieci z grupy wymieniają się obrazkami i na forum klasy wspólnie opowiadają z zachowaniem chronologii treść historyjki, przy czym każde dziecko omawia przypadającą mu ilustrację. Na zakończenie zajęć dzieci dzielą się uwagami, spostrzeżeniami, mogą przedstawić inscenizację jednej z opowiedzianych wcześniej historii.

Bałagan

Pomoce

Dowolna liczba ilustracji tworzących historyjkę obrazkową. W zabawie bierze udział tyle dzieci, ile elementów ma historyjka obrazkowa. Żetony lub kartoniki tworzące ciągi, np. cyfry 1, 2, 3, 4...; litery, które mogą tworzyć wyraz; nazwy dni tygodnia. Liczba żetonów (cyfr, liter) powinna być równa liczbie ilustracji

tworzących historyjkę obrazkową oraz liczbie dzieci biorących udział w zabawie. Jedna z ilustracji jest oznaczona cyfrą (literą) odpowiadającą pozycji zajmowanej w prawidłowo ułożonej historyjce obrazkowej. Zatem jej miejsce jest od początku zabawy znane.

Przebieg zabawy

Dzieci układają żetony lub kartoniki z cyframi w kolejności: 1, 2, 3, 4... (kartoniki z literami – tak, by utworzyły wyraz). Każde dziecko łączy jeden obrazek z historyjki obrazkowej. Nie pokazuje go innym dzieciom, głośno opowiada jego treść. Jako pierwsze opowiada treść swojej ilustracji dziecko, które wylosowało oznakowany obrazek. Po opowiedzeniu dziecko kładzie obrazek na właściwym miejscu. Wszystkie dzieci słuchają siebie wzajemnie i wspólnie się zastanawiają, czy opowiedziane zdarzenie, przedstawione na obrazku, wydarzyło się wcześniej czy później w stosunku do obrazków uprzednio opowiedzianych. Wszystkie ilustracje ułożone prawidłowo powinny utworzyć historyjkę obrazkową. Wybrany z grupy sprawozdawca jeszcze raz opowiada całą historię.



Zaginiony obrazek

Pomoce

Cztery czteroelementowe historyjki obrazkowe. Cztery koperty, w które należy włożyć po trzy ilustracje z tej samej historyjki i po jednej ilustracji z innej historyjki obrazkowej.

Przebieg zabawy

Dzielimy dzieci na cztery grupy (liczebność grupy jest równa liczbie elementów historyjki obrazkowej – w tym wypadku czworo dzieci w grupie). Podział na grupy może odbywać się na podstawie losowania, np. kolorowych żetonów, takich samych literek, obrazków, cyferek, znaczków, identyfikatorów. Dzieci z jednej grupy losują z jednej koperty po jednej ilustracji. Zatem jedno dziecko z grupy wylosuje ilustrację, która nie pasuje do pozostałych. Każde

dziecko w grupie opowiada treść swojego obrazka (nie pokazując go współuczestnikom zabawy), pozostałe dzieci słuchają. Wspólnie powinny zauważyć, że treść jednego obrazka nie pasuje do pozostałych. Kiedy wszystkie grupy uzgodnią, które ilustracje nie pasują do ich historyjek, właściciele tych właśnie obrazków głośno na forum klasy opowiadają (po raz drugi) ich treść. Członkowie poszczególnych grup słuchają opowiadania i decydują, czy opisywany obrazek jest brakującym elementem ich historyjki. Jeżeli tak, to dziecko dołącza do danej grupy. Na zakończenie zabawy każda grupa ustala właściwą kolejność zdarzeń i prezentuje swoją historyjkę obrazkową.

Uwaga

Posiadaczem ilustracji, która nie pasuje do innych obrazków w grupie, powinno być raczej dziecko śmiałe, w dobrym kontakcie z rówieśnikami, które nie zinterpretuje posiadania niepasującego obrazka jako braku akceptacji czy odrzucenia. Historyjki obrazkowe mogą być prezentowane przed całą klasą w formie opowiadania lub inscenizacji.



Album rodzinny

Pomoce

Kilka zdjęć przedstawiających człowieka z różnych okresów życia, np. niemowlę, dziecko w wieku przedszkolnym, ucznia szkoły, nastolatka, osobę dorosłą młodą, osobę dorosłą w wieku średnim, osobę dorosłą w wieku starszym (dziadek).

Przebieg zabawy

- Dzieci układają zdjęcia (obrazki) w porządku chronologicznym, nazywają postacie i omawiają charakterystyczne role pełnione w danym wieku, np. chodzi do przedszkola – jest przedszkolakiem, chodzi do szkoły – jest uczniem, dorosły – jest mamą, tatą, pracownikiem itp.
- Nauczyciel losuje jeden obrazek i podaje wzór wypowiedzi, np. dla obrazka przed-

szkolaka: **Najpierw** dziecko jest przedszkolakiem, **potem** będzie uczniem. Następnie każde dziecko losuje jeden obrazek i według podanego wcześniej przez nauczyciela schematu wypowiada zdanie z użyciem przysłówków **najpierw**, **potem**.

- Po chronologicznym ułożeniu wszystkich zdjęć (obrazków) nauczyciel ponownie wybiera (losuje) jeden obrazek i podaje wzór (schemat) zdania, np. **Teraz** dziecko jest przedszkolakiem, **a wcześniej było** bobasem (niemowlęciem) lub **Najpierw** dziecko było bobasem, **a teraz jest** przedszkolakiem.

Do zabawy można przygotować dwa komplety obrazków przedstawiających chłopca i dziewczynkę.

Każde dziecko, które wylosowało obrazek, może najpierw ułożyć go na odpowiednim miejscu wśród innych, tak aby wszystkie obrazki utworzyły chronologiczną całość. Po ułożeniu obrazka w odpowiednim miejscu dziecko wypo-

wiada zdanie. Zwracamy uwagę, aby wszystkie uczestniczące w zabawie dzieci słuchały siebie wzajemnie.

Uwaga

Nauczyciel może modyfikować zabawę, np. wszystkie dzieci losują po jednym zdjęciu. Każde dziecko patrzy, ogląda swoją ilustrację. Dziecko, które ma ilustrację początkową, tzn. niemowlęcia, powinno się zgłosić i powiedzieć zdanie: **Najpierw** jest się bobasem (niemowlęciem), **potem** będzie się przedszkolakiem. Zgłasza się dziecko z kolejną ilustracją (przedszkolak) i wypowiada zdanie: **Najpierw** jest się przedszkolakiem, **potem** będzie się uczniem. Pokazuje wszystkim dzieciom obrazek i układa go na podłodze. Schemat ten powtarza się aż do wykorzystania wszystkich przygotowanych zdjęć.

Jako podsumowanie zabawy nauczyciel może zaproponować wykonanie albumu/kroniki rodzinnej.



Czarodziejskie pióro

Pomoce

Różne kolorowe ilustracje (formatu przynajmniej A4) lub przedmioty naturalne, na których będą przedstawione desygnaty reprezentujące różne kategorie znaczeniowe: postacie (np. rycerz, królowna, smok), miejsca (np. góry, las, rzeka, miasto, zamek, jaskinia), cechy (np. czerwony, stary, mądry, zmartwiony, radosny), liczebniki (np. dwa, siedem, dużo). „Czarodziejskie pióro”, różdżka lub „magiczna szklana kula”.

Przebieg zabawy

Nauczyciel przygotowuje przed zajęciami fabułę opowiadania i dobiera obrazki tematycznie z nią związane. Scenariusz ten będzie tworzył kontekst do wywołania w wypowiedziach dzieci wyrazów w odpowiednich formach gramatycznych. Następnie nauczyciel wspólnie z dziećmi ustala znaczenie obrazków i ich nazwy. Zapoznaje dzieci z zasadami zabierania głosu: każde z dzieci może wyczarować bajkę i być pisarzem. Dzieckiem pisarzem tworzącym opowiadanie staje się to dziecko, które otrzymało rekwizyt „czarodziejskie pióro”.

Nauczyciel rozpoczyna zabawę, wypowiadając słowa: *Dawno, dawno temu mieszkali...*, zawiesza głos i pokazuje dwie ilustracje, np. cyfrę 2 i rycerza. Zadaniem pierwszego dziecka pisarza jest powtórzenie wypowiedzi nauczyciela i jej dokończenie, tzn. użycie w odpowiedniej formie nazwy desygnatu przedstawionego na obrazku: *Dawno, dawno temu żyli dwaj rycerze*. Dziecko pisarz przekazuje magiczne pióro następnemu dziecku, a nauczyciel pokazuje kolejną ilustrację – zamek – i podaje kontekst jej użycia: *Mieszkali oni...* Zadaniem kolejnego dziecka jest powtórzenie wypowiedzi nauczyciela i jej dokończenie: *Mieszkali oni w zamku*. Według tego schematu dzieci wraz z nauczycielem opowiadają całą historię, bajkę. Podsumowaniem zabawy może być wspólne wykonanie ilustracji do powstałego opowiadania.

Uwaga

W czasie zabawy nauczyciel może zadawać pytania prowokujące dzieci do używania nazw cech, które są trudne do zilustrowania, a które są jednocześnie niezbędne do wzbogacenia opisu. Po kilkukrotnym przeprowadzeniu zabawy z wykorzystaniem różnych fabuł, ilustracji i rekwizytów udział nauczyciela powinien stawać się w niej coraz mniejszy.

Zabawy z wykorzystaniem różnych kontekstów społecznych



Skarby

Pomoce

Trzy pudełka o różnej zawartości:

- pudełko pierwsze – różne kolory, np. kredki, materiały tekstylne, włóczki, nici, farby, żetony,
- pudełko drugie – materiały o różnej fakturze, np. gładki kamień, chropowaty, pumeks, naturalna gąbka, futerko, metalowa śrubka, kawałek drewna, szczotka do szorowania, styropian, gumowa piłeczka,
- pudełko trzecie – zdjęcia i ilustracje wyrażające różne stany uczuciowe, np. złość, radość, smutek (w pudełku mogą być również karteczki opisowo charakteryzujące różne stany uczuciowe – zwłaszcza te, które są trudne do zilustrowania, np. chłopiec zabłądził w lesie – strach, dziewczynka zgubiła ulubioną zabawkę – przygnębienie, chłopiec zastanawia się, który z prezentów wybrać – niepewność).

Przebieg zabawy

Zadanie dzieci polega na wylosowaniu z pudełka jednego przedmiotu i zauważeniu oraz opisaniu jego cech. Nauczyciel poprzez pytania i podpowiadanie możliwych sposobów badania użytych materiałów (naciskanie, kruszenie, rozciąganie, pocieranie) pomaga w odkryciu tych cech i ich nazwaniu.

Uwaga

W pudełkach mogą znajdować się również przedmioty, do których rozpoznania należy zaangażować różne zmysły, np. węch – rozpoznawanie zapachów (perfumy, owoce, warzywa, sery dojrzewające, kawa, cynamon, wanilia), smak (różne przyprawy, owoce, soki, woda, słodczyce), dotyk – rozpoznawanie kształtów.



Muzeum

Pomoce

Ilustracje przedstawiające różne obrazy: portret, pejzaże, martwa natura, sceny rodzajowe.

Papier, klej, nożyczki, kredki potrzebne do wykonania ram obrazów.

Przebieg zabawy

Nauczyciel wprowadza dzieci w tematykę zabawy. Zachęca dzieci do wykonania ram, w które będą oprawiane obrazy. Po wykonaniu pracy dzieci wspólnie aranżują wnętrze sali i przygotowują wystawę muzealną.

Każde dziecko wybiera jeden obraz, który najbardziej mu się podoba. Dziecko będzie odgrywało rolę przewodnika muzealnego (kustosza), dlatego też przygotowuje jak najbogatszą wypowiedź na temat obrazu: nadaje mu własny tytuł i opisuje go (kolor, charakterystyczne cechy, uwidocznione emocje). Nauczyciel zwraca podczas zabawy uwagę, aby dziecko opisując obraz używało zwrotów grzecznościowych (*Proszę Państwa, Szanowni Państwo, Proszę zwrócić uwagę, Zauważcie Państwo*) w stosunku do zwiedzających wystawę – czyli pozostałych dzieci z klasy.

Zabawa kończy się po obejrzeniu wystawy i odegraniu przez każde dziecko roli przewodnika.

Uwaga

Zabawa jest okazją do rozwijania słownictwa związanego ze sztuką.



Wywiady nie od parady

Pomoce

Mikrofon, fragment zarejestrowanego na taśmie video lub magnetofonowej wywiadu z programu telewizyjnego.

Przebieg zabawy

Wprowadzeniem w zabawę jest wspólne obejrzenie na video wywiadu. Następnie nauczyciel zwraca uwagę na formę rozmowy: dziennikarz zadaje pytania, udzielający wywiadu odpowiada. Dzieci starają się zapamiętać jak najwięcej sposobów formułowania pytań i zwrotów grzecznościowych, np. *Dlaczego...?, Z jakiego powodu...?, Jak Pan sądzi...?, Kiedy...?, Jak długo...* Dzieci wspólnie ustalają tematykę wywiadów i łączą się w pary dziennikarz-rozmówca. Podczas zabawy każde dziecko powinno wystąpić w obu tych rolach. Dzieci przygotowują wywiad, a następnie prezentują umiejętności dziennikarskie na forum klasy. Aby wzmocnić atrakcyjność zabawy, a tym samym umiejętność prowadzenia rozmowy w formie wywiadu, jako rozmówców można zapraszać różnych gości (przedstawicieli różnych zawodów, rodziców, innych nauczycieli, pracowników szkoły, uczniów starszych klas, pasjonatów).

Uwaga

Aby rozwijać umiejętności komunikacyjne w różnych sytuacjach, nauczyciel może prezentować dzieciom nagrania video lub magnetofonowe, na których nagrane będą wypowiedzi towarzyszące różnym sytuacjom i okolicznościom, np. składanie życzeń, podziękowań, ogłoszenie komunikatów, podawanie informacji. Dzieci mogą wcielać się w różne postacie występujące w określonych sytuacjach, wykorzystywać rozmaite rekwizyty i formułować wypowiedzi stosownie do okoliczności.

Zachęcamy do poszukiwania nowych form wspólnej zabawy. Pamiętajmy, że atrakcyjność, bogactwo i różnorodność zabaw zależą przede wszystkim od pomysłowości nauczyciela i dzieci.

Bibliografia

- Aitchison J. (1991). *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*. Warszawa: PWN.
- Bokus B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci*. Kielce: Wydawnictwo Energia.
- Demel G. (1996). *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*. Warszawa: WSiP.
- Dobrzyńska T. (2001). *Tekst*. W: Bartmiński J. (red.). *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Emiluta-Roza D. (1994). *Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Emiluta-Roza D., Mierzejewska H., Atys P. (1995). *Badania przesiewowe do wykrywania zaburzeń rozwoju mowy u dzieci dwu-, cztero- i sześciolletnich*. Warszawa: WSPS.
- Głowiński M., Okopień-Stawińska A., Stawiński J. (1975). *Zarys teorii literatury*. Warszawa: WSiP.
- Grabias S. (2001). *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*. W: Grabias S. (red.). *Zaburzenia mowy*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kaczmarek L. (1988). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kielar-Turska M. (1989). *Mowa dziecka. Słowo i tekst*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Krauz M., Litwin J. (1996). *Deliminanty początku opisu*. W: Dobrzyńska T. (red.). *Tekst i jego odmiany*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Kulawik A. (1994). *Poetyka*. Kraków: Antykwa.
- Łobacz P. (1996). *Polska fonologia dziecięca*. Warszawa: Wydawnictwo Energia.
- Mystkowska H. (1970). *Właściwości mowy dziecka 6-, 7-letniego*. Warszawa: PZWS.
- Porayski-Pomsta J. (1994). *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Porayski-Pomsta J. (1998). *Komunikacja językowa*. W: Dubisz S. (red.). *Nauka języka polskiego dla polonistów*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Przetacznikowa M. (1968). *Rozwój struktury i funkcji zdań w mowie dziecka*. W: Szuman S. (red.). *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Shugar G. W., Smoczyńska M. (red.) (1980). *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*. Warszawa.
- Stawiński J. (red.) (1976). *Słownik terminów literackich*. Wrocław: Ossolineum.
- Smoczyńska M. (1972). *Przyswajanie form deklinacji rzeczownikowej przez dzieci w wieku przedszkolnym*. *Psychologia Wychowawcza*, 5.
- Smoczyńska M. (1997). *Przyswajanie systemu gramatycznego języka przez dziecko*. W: *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej. Materiały z konferencji*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Smoczyński P. (1955). *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*. Łódź.
- Witosz B. (1996). *Funkcje i zadania opisu w tekście*. W: Dobrzyńska T. (red.). *Tekst i jego odmiany*. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Wolańska E. (2003). *Kompozycja i spójność wypowiedzi językowej*. W: Bańkowska E., Mikołajczuk A. (red.). *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Zarębina M. (1965). *Kształtowanie się systemu języka dziecka*. Kraków.



Zabawa i nauka w grupie



Aleksandra Kozyra
Anna Soból

Spis treści

WSTĘP	23
PROPOZYCJE GIER I ZABAW	28
Zabawy przygotowujące do nauki czytania	28
Zabawy matematyczne	37
Zabawy przyrodnicze	49
KILKA SŁÓW NA ZAKOŃCZENIE	51

„W normalnym dziecku znajdują się niewyczerpane źródła immanentnej motywacji, które, właściwie wykorzystane, mogłyby ogromnie pomóc nauczycielowi w jego wysiłkach, lecz zbyt często zostają „zatkane” przez tradycyjne metody nauczania..”

A. Berlyne
„Struktura i kierunek myślenia”



Wstęp

Czas rocznego przygotowania przedszkolnego jest dla dziecka sześciolatniego pomostem między przedszkolem a szkołą. Dziecko opanowuje nowe umiejętności z zakresu edukacji humanistycznej, matematycznej, przyrodniczej. Przygotowuje rękę do podjęcia nauki pisania poprzez rozliczne ćwiczenia manualne oraz kształtowanie sprawności w zakresie dużej i małej motoryki. Utrwala schemat własnego ciała, uczy się orientacji w przestrzeni, koordynacji wzrokowo-ruchowej, umiejętności planowania własnych działań i ruchu. Rozwija słuch fonematyczny i muzyczny, opanowuje umiejętność słuchania i wykonywania poleceń, słuchania baśni, opowiadań lub poezji, poczucie rytmu, wyobraźnię, myślenie. Ale przede wszystkim uczy się relacji z rówieśnikami i dorosłymi, podejmuje pierwsze bardziej świadome role w życiu społecznym, dojrzeć emocjonalnie. To właśnie dojrzałość emocjonalno-społeczna (na tym etapie rozwoju nawet bardziej niż intelektualna) umożliwi osiągnięcie tzw. dojrzałości szkolnej. Rozwój emocjonalny dziecka jest motorem napędzającym nabywanie umiejętności i wiedzy. Bez odpowiedniego poziomu dojrzałości emocjonalnej dziecko, nawet niezwykle sprawne intelektualnie, może mieć kłopoty z nauką szkolną.

Podczas całorocznej pracy sześciolatki powinien osiągnąć taki poziom dojrzałości intelektualnej, społecznej i emocjonalnej, który pozwoli im na podjęcie nauki w klasie pierwszej. Roczne przygotowanie przedszkolne stanowi etap przy-

gotowujący do nauki czytania, pisania i wykonywania różnego rodzaju zadań matematycznych. Do podstawowych zadań tego etapu należą:

- kształtowanie orientacji w schemacie własnego ciała, orientacji przestrzennej, różnicowanie prawej i lewej strony,
- dostrzeganie, czucie i prawidłowe odwzorowywanie rytmów i sekwencji,
- przygotowanie dziecka do wystuchiwania głosek w wyrazach (w nagłosie, wygłosie, śródgłosie),
- nabycie umiejętności odczytywania znaków graficznych głosek – liter,
- łączenie liter w sylaby, sylab w wyrazy,
- odczytywanie wyrazów ze zrozumieniem (przeczytany wyraz dziecko kojarzy ze znaczeniem),
- pogłębianie sprawności językowej, umiejętności konstruowania wypowiedzi, poszerzanie zakresu słownictwa biernego i czynnego,
- usprawnienie grafomotoryczne, aby dziecko umiało prawidłowo trzymać narzędzia piśmiennicze i właściwie odwzorowywać kształty,
- wzmocnienie i usprawnienie mięśni ręki, tak aby nie były zbyt napięte ani zbyt wiotkie (dziecko powinno stawiać kreskę zdecydowanie, z odpowiednim naciskiem na powierzchnię papieru),
- ćwiczenia przygotowujące rękę dziecka tak, żeby w klasie I nie miało kłopotów z pisanie

- liter (takie jak lepienie, ugniatanie, wycinanie, nawlekanie koralików, malowanie na powierzchniach o różnej wielkości i fakturze, kreślenie szlaczków literopodobnych),
- przygotowanie ręki do płynnego rysowania i pisania poprzez wykonywanie ćwiczeń wymagających jak najradszego odrywania ręki od kartki,
- przygotowanie oka i ręki do współpracy, czyli kształtowanie koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- przygotowanie umysłu i oka do odczytywania znaków i prawidłowego przenoszenia obrazu z płaszczyzny pionowej na poziomą (po to, żeby w klasie I dziecko nie przepisywało z tablicy litera po literze, ale całymi sekwencjami: litery, sylaby, wyrazy, zdania),
- wdrożenie dzieci do umiejętnego dokonywania uogólnień, nauczanie różnych sposobów porównywania liczebności, przeliczania „na jedno spojrzenie”,
- rozwijanie myślenia logicznego, umiejętności analizowania sytuacji, wnioskowania, dostrzegania i rozwiązywania problemów.

Nie sposób wymienić wszystkich umiejętności, wiadomości i sprawności, które sześciolatki opanowują w ciągu całego roku. Nie jest to zresztą szablon, do którego dopasowujemy każde dziecko. To ogólne założenia. Dzieci zaś rozwijają się w tempie indywidualnym, a zakres opanowywanych sprawności także najlepiej oceniać indywidualnie, bez porównywania z innymi. Do tego zmierzamy, mówiąc o wyrównywaniu szans i indywidualizacji w grupach dzieci sześciolatków.

Nie można więc zakładać, że podstawowym zadaniem nauczyciela w tym okresie jest praca nad poziomem grupy jako całości, bądź ujednolicanie klasy jako grupy społecznej, żeby „łatwiej” było dzieciom podporządkować się regułom i wymogom obowiązującym w pierwszej klasie.

Roczne przygotowanie przedszkolne jest czasem i przestrzenią na rozwój indywidualny. Tu

należy dążyć do tego, żeby jak najlepiej poznać każde dziecko, zauważyć i zdiagnozować jego ewentualne trudności, dostrzec mocne i słabe strony. I tak zorganizować każdy dzień pobytu w grupie, żeby dzieci – przebywając razem – czerpały jednocześnie jak najwięcej korzyści indywidualnych.

Nauczyciel pracujący z grupą sześciolatków wie, że może w niej napotkać dzieci o poziomach wiedzy i umiejętnościach odpowiadających pięciolatkom, a jednocześnie inne, które poziom umiejętności i sprawności stawia na równi z siedmiolatkami. Rozbieżność między poszczególnymi dziećmi – ich poziomami wiedzy, umiejętności i sprawności – może być naprawdę znaczna. I nie wynika to z dysfunkcji rozwoju, ale jest efektem braku równowagi i harmonii w dojrzewaniu poszczególnych funkcji organizmu, na co ma wpływ wiele czynników. Dlatego właśnie mówimy, że roczne obowiązkowe wychowanie przedszkolne jest czasem wyrównywania szans i rozwoju indywidualnego. Dlatego także praca z sześciolatkami jest taka trudna. I w związku z tym zanim zaplanujemy całoroczną pracę, trzeba zadbać, żeby dzieci jak najlepiej poznać, zdiagnozować poziom wiedzy i umiejętności, wstępnie rozpoznać sprawność motoryczną, przyjrzeć się funkcjonowaniu w grupie społecznej i poziomowi dojrzałości emocjonalnej. Wiedza ta jest nauczycielowi niezbędna do wyznaczania celu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w odniesieniu do całej grupy i każdego dziecka.

Nauczyciel może samodzielnie określić możliwości swoich podopiecznych, wykorzystując znane metody diagnozowania, np. według Jeana Piageta, prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej czy Paula Dennisona, oraz na podstawie wywiadu, obserwacji i funkcjonowania dzieci podczas proponowanych zabaw i działań.

Ważne jest także, aby wyznaczyć konkretne cele dydaktyczno-wychowawcze, do których realizacji nauczyciel zmierza, kierując edukacją i rozwojem dzieci. Te cele powinny uwzględniać indywidualne potrzeby i możliwości każdego dziecka.

Wstępna wiedza o dziecku oraz wyznaczenie celów pracy pedagogicznej otwiera drogę do poszukiwania i wyboru metod oraz form pracy.

Jak najlepiej przygotować dzieci do podjęcia nauki w klasie pierwszej? W jaki sposób przygotowywać i prowadzić zajęcia, żeby je jak najbardziej zaktywizować i jak najwięcej im przekazać? Jest mnóstwo metod i form pracy, które nauczyciele znają i chętnie stosują. Z całą pewnością dla osiągnięcia umiejętności, które ułatwią funkcjonowanie przyszłym pierwszoklasistom, nie jest niezbędne wykonywanie wielu ćwiczeń na kartkach, w ławkach. Tego typu aktywność w grupach sześciolatków, stosowana zbyt często lub w za długich sekwencjach czasowych, bywa pracą żmudną i nudną. W pewnym momencie następuje automatyzacja wykonywania czynności, dzieci się wyłączają, przestają myśleć, nie rozwijają się. Dlatego o wiele bardziej sensowne, dynamiczne i kształcące jest uczenie się przez działanie, przeżywanie, doświadczanie.

Nie zapominajmy, że podstawową formą aktywności sześciolatka jest zabawa. Chodzi więc o takie organizowanie zajęć, by pozwolić dzieciom na zdobywanie nowych doświadczeń i umiejętności, poszerzanie wiedzy o rzeczywistości, by pobudzić je do myślenia. Zabawa stanowi najbardziej naturalną i jednocześnie najskuteczniejszą metodę nauczania i uczenia się. Dziecko, ucząc się w ten sposób, opanowuje konkretną wiedzę (bardziej namacalnie, bo często bezpośrednio jej doświadczając), a jednocześnie sprawia mu to wiele radości, daje satysfakcję, pozwala odnieść sukces. Organizując naukę poprzez zabawę, nauczyciel ma szansę w sposób naturalny dotrzeć do każdego dziecka i wspierać rozwój jego wiedzy, umiejętności i dojrzałości na właściwym dla niego poziomie. Wzmacniać słabsze strony, ale i rozwijać to, co dobre i właściwe. Wszystko to w atmosferze pełnej akceptacji, serdeczności i bez porównywania z innymi.

Zabawy, w których dzieci mogą bezpośrednio uczestniczyć, które angażują kilka zmysłów jednocześnie, to bodajże najlepszy czynnik po-



budzający motywację dziecka do działania. Jest wiele zabaw, które można przeprowadzić z całą grupą, nie martwiąc się o to, że część dzieci nie skorzysta, bo są np. zbyt nieśmiałe, wycofujące się lub niezwykle ruchliwe, że są za słabo lub za dobrze przygotowane do danego zadania. Nawet pracując w dużej grupie, można tak wybierać rodzaj zabaw, by były odpowiednie dla każdego dziecka, pozwoliły funkcjonować na właściwym mu poziomie wiedzy, rozwoju społecznego i emocjonalnego. W przypadku takiej aktywności rolę koordynatora działań bierze na siebie oczywiście nauczyciel, który dobiera rodzaj aktywności i stopień trudności zadania do możliwości konkretnego dziecka.

Można również zaproponować dzieciom typową formę pracy w grupach, choć w tym wieku – ze względu na poziom dojrzałości społeczno-emocjonalnej – trudno mówić o typowym grupowym rozwiązywaniu problemów i rozwijaniu kompetencji interakcyjnych, które są podstawą wszelkiej współpracy. Chodzi raczej o różnicowanie poziomów nauczania, czyli taki podział na grupy, który spowoduje, że każde dziecko będzie miało szansę działać na swoim poziomie. Podziału na małe grupy dokonujemy wówczas, uwzględniając zamierzone efekty pracy.

Jeżeli nauczycielowi zależy na utrwaleniu jakiejś umiejętności (np. układania wyrazów z sylab) i chce, aby w każdej grupie znalazły się dzieci o podobnym poziomie danej umiejętności – dzieli klasę na małe grupy i dla każdej z nich przygotowuje zadania dostosowane do możliwości. Wtedy wszystkie dzieci mają szansę odnieść sukces, wszystkie utrwalają zdobytą dotychczas wiedzę. Można w tych samych grupach stopniowo zwiększać stopień trudności zadania i wówczas dzieci rozwijają swoje umiejętności.

Jeżeli natomiast nauczyciel chce, żeby podczas pracy w grupie dzieci uczyły się od siebie nawzajem, odkrywały swoje mocne strony, uczyły się podejmowania konkretnych ról, wówczas podziału na grupy dokonuje przez losowanie lub dobiera dzieci w taki sposób, aby w każdej grupie znajdowały się osoby o niższym i wyższym

poziomie danej umiejętności. Warto pamiętać, żeby dzieciom nieśmiałym, wycofującym się czy po prostu wolniej (lub na innym poziomie) pracującym przydzielać konkretne role w czasie pracy. Mogą być odpowiedzialne za przekazanie efektów pracy całej grupy, mogą też koordynować pracę grupy, pilnować, żeby nie brakowało potrzebnych materiałów itp. To często pomaga wzmocnić ich zaangażowanie i motywację do wykonywania zadania. Przydzielanie ról pozwala także nauczycielowi na pewną swobodę działania oraz daje możliwość różnicowania stopnia trudności i rodzaju zadań stosownie do możliwości, uzdolnień, poziomu ruchliwości i stopnia zaangażowania dzieci w pracę. Ten sposób dzielenia na grupy jest korzystny przy zabawach dramatycznych, pracach plastycznych i technicznych wykonywanych wspólnie na dużej płaszczyźnie lub z różnych materiałów (np. wspólne konstruowanie i budowanie zamków z tekturowych pudełek, wykonanie dużej plastycznej mapy Polski czy wspólne tworzenie książeczki).

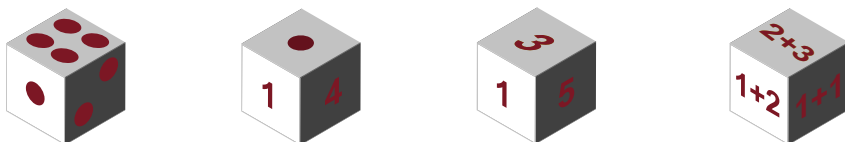
Najważniejsze jest dążenie do tego, aby rodzaj działania, które nauczyciel proponuje dzieciom, był dla nich impulsem do myślenia, aktywności, nabierania wprawy w już znanych zagadnieniach, poznawania, uczenia się i doświadczenia nowych. Trzeba także w taki sposób konstruować polecenia i tak przekazywać instrukcje wykonywania kolejnych czynności, aby wszystkie dzieci je rozumiały, bo brak zrozumienia nauczycielskich oczekiwań najczęściej jest porażką dla obydwu stron. A przecież największą radością i satysfakcją każdego nauczyciela jest rozwój jego podopiecznych. Każdy mały krok naprzód i każdy większy sukces to cel, do którego zmierza.

Niniejsza publikacja stanowi zbiór gier i zabaw dydaktycznych, które można wykorzystać na co dzień w pracy z dziećmi sześciolatkami. Są to propozycje zabaw przygotowujących dzieci do nauki czytania, matematyki i przyrody. Zakładamy, że dzieci uczą się w sposób aktywny – poprzez zabawę, doświadczenie, przeżywanie. Niektóre gry

i zabawy zakładają pracę z całą grupą (ale uwzględniają możliwości różnicowania poziomów), inne lepiej realizować w mniejszych zespołach. Podstawowym założeniem jest, że dzieci uczą się w sposób aktywny – poprzez zabawę, doświadczanie, przeżywanie. Wiele z opisanych zabaw daje możliwości diagnozowania poziomu dojrzałości konkretnych funkcji (np. analizy i syntezy, spostrzegawczości, sprawności manualnej), określenia stopnia przyswojenia wiadomości lub utrwalenia sprawności czy umiejętności. Nasze propozycje można stosować w dowolnym czasie, modyfikując je w razie potrzeby, dostosowując do konkretnej grupy.

Gry planszowe integrują treści, przyczyniają się do rozwoju myślenia i wzmacniania odporności emocjonalnej (Gruszczyk-Kolczyńska 2005). W trakcie gier dzieci wyrabiają refleks i umiejętność szybkiego orientowania się, co w danej sytuacji jest ważne, bo pozwala osiągnąć cel. Gry pomagają rozwijać pamięć, mowę oraz kształtować umiejętności interpersonalne. Nauczyciel powinien stworzyć dzieciom warunki do samodzielnego modyfikowania gier lub konstruowania własnych, co rozwija zdolność do wysiłku umysłowego i pozwala nabrać odporności emocjonalnej.

Proponujemy, by na kostkach do gry stopniowo zastępować kropki cyframi lub zapisem działań. Oto przykładowe kostki:



Kostki takie można wykonać z papieru lub wykorzystać drewniane klocki do budowy przestrzennych. Na ściankach należy ponalepiać potrzebne znaki (np. z kolorowego papieru samoprzylepnego) lub napisać je markerem. Dzieci powinny otrzymać kostki dostosowane do swoich możliwości – takie, z których potrafią odczytać wynik. W ten sposób łatwo możemy różnicować poziomy trudności w grze – różnicując oznaczenia na kostce.

W rozdziale „Propozycje gier i zabaw” przedstawiono na str. 28 i dalszych zabawy przygotowujące do nauki czytania, na str. 37 i kolejnych propozycje zabaw matematycznych, zaś na str. 49 i kolejnych – zabaw przyrodniczych. Mamy nadzieję, że taki układ ułatwi korzystanie z tej publikacji.



Propozycje gier i zabaw

Zabawy przygotowujące do nauki czytania

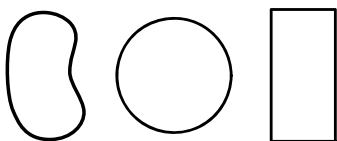
Kodowanie

Cele

- wyrównywanie tempa pracy,
- przygotowanie do odczytywania i zapamiętywania całych sekwencji,
- odtwarzanie zapamiętanego obrazu, rozwijanie spostrzegawczości.

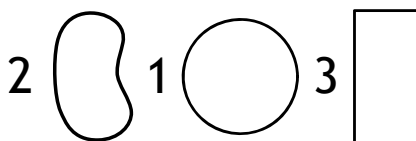
Nauczyciel przygotowuje zestawy różnych elementów (guziki, nasiona fasoli, łupiny orzechów pistacjowych, kasztany, żołędzie, muszle, kamyki, makarony różnych kształtów i inne), pamiętając, aby w zestawie było tyle elementów, by wystarczyło ich dla każdego dziecka.

Na tablicy lub w innym wyznaczonym miejscu zawieszamy lub rysujemy szereg elementów, np.:



Dzieci przyglądają się rysunkowi i starają się zapamiętać jak najwięcej elementów kodu. Na umówiony sygnał, np. kłaśnięcie w dłoń, odwracają się do stolików i przystępują do działania. Wyszukują wskazane w kodzie elementy, wybierają je spośród innych wysypanych na stole i układają przed sobą we wskazanej kolejności. Na ponowne kłaśnięcie nauczyciela w dłoń dzieci kończą zadanie. Stopniowo zwiększamy długość kodu dokładając elementy lub łącząc je z liczbami.

Zabawa ta przygotowuje dziecko do zapamiętywania całych sekwencji. Ułatwi dziecku chodzącemu do szkoły przepisywanie z tablicy w całości: sylab, wyrazów, zdań.



Telewizor

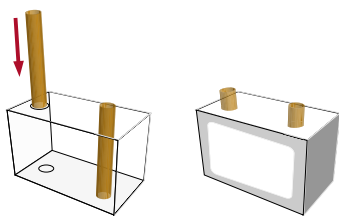
Cele

- kształtowanie umiejętności konstruowania wypowiedzi ustnej,
- dostrzeganie i zapamiętywanie logicznego układu wydarzeń,
- wdrażanie do estetycznego i prawidłowego ilustrowania treści wysłuchanego utworu literackiego,
- uczenie dzieci prawidłowych relacji podczas pracy w grupie.

Dzieci opowiadają treść poznanego tekstu literackiego i zastanawiają się, jakie obrazy po kolei można narysować, aby zilustrować treść utworu. Każde dziecko rysuje inny obraz – kolejny fragment opowiadania (nauczyciel kieruje pracami i koordynuje je tak, aby wszystkie fragmenty były zilustrowane). Gotowe prace sklejaemy w jeden długi pas taśmy filmowej, klatka po klatce, pamiętając o kolejności wydarzeń.

Przygotowujemy telewizor: w boku pudełka (o rozmiarach nie mniejszych niż kartka z bloku rysunkowego A4) wycinamy ekran. Końce „taśmy filmowej” mocujemy i nawijamy na rolki tekturowe po papierowych ręcznikach do rąk lub folii aluminiowej. Na dnie kartonu naklejamy nakrętki

z butelek po szamponie i nakładamy na nie rolki. Na górnych częściach rolek naklejamy inne nakrętki. Telewizor jest gotowy. Dzieci przewijają film i opowiadają jego treść kolegom.



Ta zabawa pozwala każdemu dziecku poczuć się ważnym, bo jest twórcą fragmentu wspólnego dzieła. Także opowiadanie treści filmu umożliwia każdemu dziecku swobodną ekspresję.

Telegram

Cele

- kształtowanie koncentracji uwagi,
- wdrażanie do zapamiętywania informacji istotnych,
- rozwijanie pamięci świeżej.

Dzieci siedzą w kręgu. Nauczyciel przygotowuje dużą kopertę (pustą w środku, bo jest ona tylko symbolem) i jeszcze jeden atrybut listonosza, np. torbę lub czapkę. Zabawa rozpoczyna się od wybrania dziecka, które będzie listonoszem (rola listonosza jest tymczasowa, od nauczyciela zależy, kto nim będzie i w którym momencie). Listonosz dostarcza kopertę dziecku, którego imię powie mu do ucha szeptem nauczyciel. Wybrane dziecko otrzymuje ją i słucha. Nauczyciel wypowiada zaszyfrowaną wiadomość, a zadaniem dziecka jest odszyfrowanie jej i przekazanie grupie głośno, w poprawnej formie, np.:

Ola – stop – lubi – stop – podróżować – stop.
Jesienią – stop – zwierzęta – stop – gromadzą – stop – zapasy – stop.
Wczoraj – stop – Ewa – stop – miała – stop – szóste – stop – urodziny – stop.

Nauczyciel dostosowuje długość zdania do możliwości danego dziecka.

Jest to zabawa sprzyjająca koncentracji uwagi, kształci umiejętność wybierania ważnych informacji do zapamiętania oraz pamięć. Pozwala odnieść sukces każdemu, daje możliwość regulowania poziomu trudności oraz zaangażowania do roli listonosza tych dzieci, które są nieśmiałe lub nadmiernie pobudliwe.

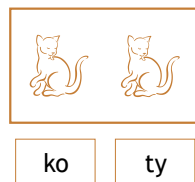
Układanki sylabowe

Cele

- kształtowanie umiejętności samodzielnego dokonywania analizy i syntezy,
- kształtowanie poczucia rytmu, umiejętności poruszania się zgodnie z rytmem,
- odczytywanie wyrazów sylabami, ze zrozumieniem,
- wdrażanie dzieci do współpracy.

Nauczyciel w różnych miejscach sali umieszcza rysunki przedstawiające np. maki, krowę, sowę, lale, buty, koty, kurę, torbę, lisy, domy, ryby. Na stoliku pośrodku sali leżą odwrócone kartki z sylabami.

Nauczyciel wystukuje rytm na bębnie. Dzieci poruszają się zgodnie z rytmem. Na umówiony sygnał podbiegają do stolika, biorą jedną kartkę, czytają sylabę i stają obok rysunku, w którego nazwie jest ta sylaba.



Przy każdym rysunku powinno stanąć dwoje dzieci. Dzieci kolejno czytają sylaby. Pozostałe kontrolują poprawność wykonanego zadania.

Na dany sygnał wszystkie dzieci odkładają sylaby na stolik i poruszają się zgodnie z rytmem.

Zabawę rozpoczynamy od wyrazów dwusylabowych, następnie zwiększamy poziom trudności.

To przykład typowego ćwiczenia pobudzająco-hamującego (inhibicyjno-incytacyjnego),

bardzo lubianego przez dzieci. Kształtuje umiejętność słuchania, szybkiego wyciszania się, a dodatkowo analizę i syntezę wzrokową, spostrzegawczość, umiejętność czytania sylabami. Daje także możliwość dopasowania poziomu trudności zadania do konkretnych dzieci.

Wesołe sylaby

Cele

- kształcenie słuchu fonematycznego,
- rozpoznawanie w ciągu słyszanych sylab sylaby wskazanej przez nauczyciela.

Dzieci chodzą po obwodzie koła i uważnie słuchają sylab wypowiedzianych przez nauczyciela. Za każdym razem, gdy usłyszą wcześniej umówioną sylabę, np. „bu”, podskakują (przyskakuja, podnoszą prawą rękę lub wykonują inny wcześniej umówiony ruch).

za po ta bu ma pa lu ca bu se ko la bu a ce lo bu da

To ćwiczenie pozwalające nauczycielowi zorientować się w stopniu dojrzałości słuchu fonematycznego poszczególnych dzieci.

Złap sylabę

Cele

- utrwalanie znajomości poznanych liter,
- odczytywanie sylab, układanie wyrazów, czytanie ze zrozumieniem.

Dzieci siedzą w kręgu. Każde dziecko losuje kartoniki z zapisanymi sylabami (zaczynamy od dwóch-trzech kartoników, z czasem zwiększamy ich liczbę). Układa je przed sobą jeden pod drugim:

ry
ku
da

Wewnątrz kręgu na dywanie lub stoliku leżą inne kartoniki z sylabami (powinno ich być o wiele więcej niż wszystkich rozdanych dzieciom). Zadaniem każdego dziecka jest dobranie takiej sylaby, aby po dołożeniu do wylosowanej powstał wyraz. Jednorazowo wolno zabrać tylko jedną sylabę. Gdy okaże się, że dobrana sylaba nie pasuje, dziecko wymienia ją na inną.

Wylosowana sylaba

dziecko dobiera sylabę

i tworzy w ten sposób wyraz

ry
by
ry by

Z biegiem czasu dzieci zaczną układać wyrazy trzy-czterosylabowe. Zaczną układać wyrazy nowe, które wcześniej nie pojawiały się w ich słownictwie.

Sklep z literkami

Cele

- rozpoznawanie i rozróżnianie liter p, b, d, g,
- kojarzenie znaku graficznego głoski z jej brzmieniem,
- kształcenie umiejętności rozpoznawania tych głosek w nagłosie, wygłosie i śródgłosie.

Na podłodze nauczyciel rozkłada kartki z literami: g, d, b, p. W pudełku lub koszyku leżą kartoniki z rysunkami, tak aby nie było widać obrazka. Dzieci kolejno wybierają kartoniki. Głośno nazywają obrazek znajdujący się na wy-

losowanym kartoniku. Kładą kartonik pod literą, od której zaczyna się nazwa obrazka.



W innej wersji zabawy dzieci mogą układać kartoniki pod literami, którymi kończy się nazwa obrazka, lub pod literami, które znajdują się w środku nazwy.

Zabawa z literami

Cele

- utrwalanie znajomości poznanych liter,
- kształtowanie umiejętności analizy i syntezy głoskowej wyrazów.

Dzieci pracują w parach. Układają kilka wyrazów z wykorzystaniem ruchomego alfabetu. Następnie zabierają po jednej literce z każdego wyrazu i kładą je obok razem z pozostałymi. Przechodzą do innego stolika. Tutaj są przygotowane przez inną parę wyrazy z lukami. Dobierają właściwe litery do wyrazów. Czytają wyrazy. Po naprawieniu (lub popsuciu) wszystkich wyrazów każda para dzieci przechodzi do następnego stolika. Zabawa trwa tak długo, aż dzieci powrócą na swoje miejsca.

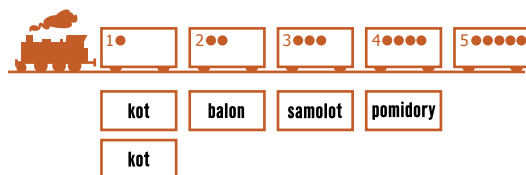
Pociąg z wyrazami

Cele

- kształcenie słuchu fonematycznego,
- utrwalanie umiejętności dzielenia wyrazów na sylaby,
- ćwiczenia w czytaniu.

Nauczyciel układa na dywanie lokomotywę i wagony – koperty. Na każdej kopercie naklejona jest jedna z cyfr: 1, 2, 3, 4, 5... i odpowiadająca jej liczba elementów graficznych, np. kół, trójkątów, kwadratów. Nauczyciel losowo rozdaje dzieciom napisane wyrazy lub obrazki:

balony, dom, samolot, motor, kot, parasol, pomidory itp. Zadaniem każdego dziecka jest głośno przeczytanie otrzymanego wyrazu, podzielenie go na sylaby, policzenie, z ilu sylab się składa, i ułożenie go pod odpowiednim wagonem – kopertą.



Bardzo dobre ćwiczenie pozwalające na różnicowanie poziomu zadania i dopasowanie go do konkretnego dziecka. Umożliwia także stopniowe zwiększanie stopnia trudności.

Zgadnij, co to?

Cele

- rozwijanie sprawności językowej dzieci,
- kształcenie umiejętności myślenia analitycznego, wybiórczego, wybierania cech charakterystycznych dla danej rzeczy, zwierzątka lub postaci.

Dzieci siedzą w kole. W koszyku leżą kartoniki z wyrazami i obrazkami (które zastępują wyrazy z trudniejszą pisownią). Dzieci kolejno podchodzą, losują kartonik i zadają innym zagadkę tak, aby odgadły, jaki wyraz lub rysunek został wylosowany. Zagadką może być podanie kilku szczegółów o przeznaczeniu lub wyglądzie rzeczy przedstawionej na kartoniku. Dziecko, które odgadło zagadkę, losuje następny kartonik i teraz ono zadaje zagadkę.

Metafora wizualna

Cele

- doskonalenie sprawności językowej dzieci,
- tworzenie nowych słów,
- rozwijanie myślenia twórczego, pobudzanie elastyczności myślenia, kreatywności dzieci,



- wdrażanie do estetycznego, twórczego wykonywania prac plastycznych.

Metafora to niezwykle połączenie słów, które zmienia ich podstawowe znaczenie. Kojarzy niekiedy bardzo odległe pojęcia. Wykorzystuje się w niej i łączy podobieństwa między tym, co znane i zwykłe, a tym, co nieznanie i niezwykle – wręcz szokujące abstrakcyjnością. Istotą metafory jest przedstawienie jakiegoś pojęcia tak, jakby było czymś zupełnie innym, a jednak podobnym do wyjściowego.

Wizualizacją posługujemy się na co dzień. Każda intensywna myśl powoduje, że widzimy oczyma wyobraźni pewien obraz. Słyszac polecenie „wyobraź sobie... drzewo”, zaczynamy wyszukiwać w pamięci i przywoływać obrazy.

Opis zabawy

Przygotowujemy kartoniki (wielkości kart do gry), na których ponaklejane są wyrazy lub obrazki (w zależności od tego, czy dzieci już potrafią przeczytać zapisane wyrazy, czy nie). Grupujemy je, przy czym w każdej grupie powinno być co najmniej tyle kartoników, ile dzieci. Do zabawy potrzebne są dwie takie grupy np.:

- zjawiska przyrodnicze i zwierzęta,
- zjawiska przyrodnicze i rośliny,
- zjawiska przyrodnicze i przedmioty,
- rośliny i zabawki.

Dzieci otrzymują losowo po jednym kartoniku z każdej grupy. Jeśli jest to pierwszy kontakt dzieci z metaforą wizualną, wskazane by było, aby nauczyciel przynajmniej jeden przykład wykonał wspólnie z nimi.

Założmy, że wylosowane karty przedstawiać będą: jedna płatki śniegu, a druga motyla. Pokazując kartkę z napisem „płatki śniegu” lub odpowiednim obrazem, prosimy dzieci, aby powiedziały nam, jakie są płatki śniegu. Wszelkie skojarzenia akceptujemy (nawet te najdziwniejsze – dziecko ma do nich prawo). W ten sam sposób omawiamy drugą kartkę, przedstawiającą motyla, i pozwalamy dzieciom na swobodne skojarzenia. Następnie, zestawiając ze sobą

obie kartki, zadajemy pytanie: *A co otrzymamy, gdy połączymy ze sobą te dwa wyrazy (obrazy)?* i wykonujemy wyraźny gest połączenia. W tym właśnie momencie zaczyna się tworzenie nowych słów – określeń nowo powstałego obrazu. Nie ograniczamy słowotwórstwa dzieci. Łącząc te dwa wyrazy, otrzymamy następujące możliwości tworzenia pojęć i obrazów:

Śnieg – motyl → śnieżny motyl
 → motyli śnieg
 → śniegomotyl itp.

PozwólmY dzieciom na puszczanie wodzy fantazji i daleko posunięte słowotwórstwo. Ich pomysłowość i kreatywność niejednokrotnie nas zaskoczy.

Po grach i zabawach słowami przystępujemy do następnego etapu – wizualizacji, czyli graficznego przedstawienia stworzonej metafory. Wybieramy najłatwiejszą dla dzieci technikę plastyczną, aby dokładnie i precyzyjnie mogły zilustrować własną metaforę (własne pomysły). Przy omawianiu prac zachęcamy dzieci do wkomponowywania dźwięków i ruchu w tworzone opowiadania.

Przykłady metafor wymyślonych przez dzieci:

1. Deszcz – słoń → deszczowy słoń
 → słoniowy deszcz
 → słoniodeszcz
 → deszczosłoń
2. Tęcza – owca → tęczowa owca
 → owcza tęcza
 → tęczoowca
3. Wiatr – kwiat → kwiecisty wiatr
 → wietrzny kwiat
 → wiatrokwiat
4. Drzewo – miś → drzewiasty miś
 → misiowe drzewo
 → drzewomiś
 → misiodrzew

Dzieci bardzo lubią tego typu działania, choć nie należą one do łatwych. Najtrudniejsze zawsze są początki... Takie zabawy uczą dziecko innego spojrzenia na otaczający je świat, odkrywania go wszystkimi zmysłami. Pobudzając wyobraźnię, pozwalają ujrzeć wiele znanych zjawisk i przed-

miotów w nowym świetle, co zachęca do swobodnej, coraz śmielszej twórczości plastycznej.

Tam-tamowa zabawa głoskowa

Cele

- utrwalenie pojęć: samogłoska i spółgłoska,
- koordynacja oko-ręka,
- utrwalanie umiejętności dzielenia wyrazów na głoski.

Dla każdego dziecka nauczyciel przygotowuje wcześniej po jednym czerwonym i jednym niebieskim prostokącie z kolorowego papieru samoprzylepnego.

Dzieci siadają na dywanie (przy stolikach). Naklejają na zewnętrznych stronach dłoni: na jednej czerwony, a na drugiej niebieski prostokąt (jeśli klej na papierze trzyma zbyt mocno, należy najpierw nakleić prostokąt na ubranko, odkleić i dopiero nakleić na dłoń dziecka, aby nie bolało potem przy odrywaniu z rączki).

Zabawa polega na rytmicznym wystukiwaniu samogłosek „czerwoną”, a spółgłosek „niebieską” ręką. Dzieci mogą uderzać dłońmi o blat stołu, o podłogę, o kolana – według wcześniejszej umowy.

Nauczyciel podaje wyraz do przegłoskowania, a dzieci (np. bawiąc się w Indian) wystukują odpowiednio samogłoski i spółgłoski. Można zacząć od kodowania imion dzieci.

Np. A n n a



Należy pamiętać o częstych zmianach kolorów na rękach, aby dzieci nie kojarzyły głosek z prawą czy lewą ręką. Z początku dzieci zastanawiają się przed każdym stuknięciem, potem nabierają wprawy, a wystukiwanie staje się coraz sprawniejsze – szybsze. Zabawa ta sprawia dzieciom dużo radości. Nie zdając sobie z tego sprawy, szybko uczą się rozróżniania samogłosek i spółgłosek.

Książka

Cele

- kształtowanie umiejętności układania krótkich, logicznych form wypowiedzi,
- kształtowanie umiejętności wypowiadania się na dany temat,
- wykonywanie ilustracji do konkretnych sytuacji,
- dbanie o estetyczny wygląd prac,

Książkę wykonuje cała klasa. Każde dziecko przygotowuje jedną stronę, nauczyciel zapisuje wymyślony przez dziecko tekst (chyba że książeczka jest tylko zbiorem rysunków). Książeczkę można wykonać jako podsumowanie wycieczki, pobytu w teatrze, wysłuchanej bajki lub tekstu poetyckiego. Wybór tematu zależy od dzieci i nauczyciela. Chodzi o to, żeby książeczka była spójna i czytelna dla każdego, kto po nią sięgnie. Każdą wykonaną przez dziecko stronę wkładamy do koszulki formatu A4, a następnie wszystkie razem do plastikowej okładki lub segregatora. Razem z dziećmi należy wymyślić tytuł i umieścić go na okładce.

W tej aktywności ważne jest działanie każdego dziecka. Nauczycielowi daje ona możliwość poznania poziomu umiejętności konstruowania wypowiedzi ustnych, uwzględniania kolejności wydarzeń, zasobu słownictwa, logopedycznej poprawności wypowiedzi oraz sprawności związanych z wykonywaniem prac plastycznych – kompozycją pracy, estetyką wykonania, sposobem kolorowania, trzymaniem narzędzia do rysowania.

Ukryte literki

Cele

- utrwalanie znajomości poznanych liter,
- kształtowanie umiejętności dokonywania analizy i syntezy głoskowej wyrazów,
- czytanie ze zrozumieniem.

Dzieci siedzą w kole, a nauczyciel przyczepia im na plecach litery. Dziecko nie wie, jaką jest literą. Nauczyciel wiesza na tablicy kartkę z napisanym wyrazem, np. „zamek”. Wybrane dziecko chodzi po obwodzie koła i wybiera (dotykając ramienia) dzieci-literki potrzebne do ułożenia wyrazu. Wybrane dzieci ustawia w szereg, tak aby powstał wyraz, który pozostałe dzieci odczytują.



Zaszyfrowane wiadomości

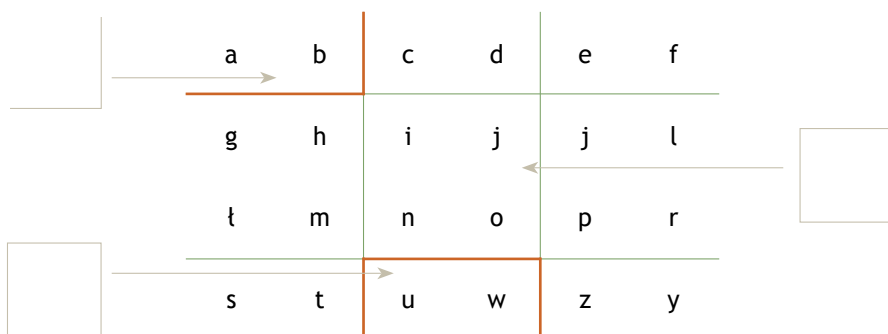
Cele

- ćwiczenie spostrzegawczości,
- utrwalanie znajomości poznanych liter,
- ćwiczenia w czytaniu.



Nauczyciel zapisuje na tablicy klucz do rozwiązywania szyfru (tabela).

a	b	c	d	e	f
g	h	i	j	j	l
ł	m	n	o	p	r
s	t	u	w	z	y

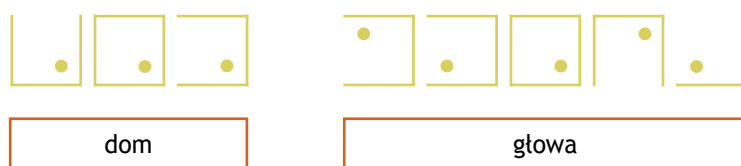
Wyjaśnia, w jaki sposób należy posługiwać się kluczem. Każde z 9 pól tabeli ma swoje odpowiedniki w kwadratach z kropkami. Niektóre kwadraty nie są domknięte — odpowiadają one polom z tabeli o brakujących tych samych krawędziach, np.



Natomiast kropki w kwadratach odpowiadają literom umieszczonym w danym polu tabeli, np.

	<table><tr><td>i</td><td>w</td></tr></table>	i	w	oznacza literę „i”		
i	w					
	<table><tr><td>g</td><td>h</td></tr><tr><td>ł</td><td>m</td></tr></table>	g	h	ł	m	oznacza literę „h”
g	h					
ł	m					

Zaszyfrowane wyrazy „dom”, „głowa” wyglądają następująco:



Nauczyciel rozdaje dzieciom kartki z zaszyfrowanymi wyrazami. Dzieci, korzystając z klucza i ruchomego alfabetu, odszyfrowują wyrazy.

Zabawa słowami

Cele

- kształtowanie umiejętności klasyfikowania obrazków ze względu na podaną zasadę,
- rozwijanie zasobu znaczeń przyporządkowanych jednako brzmiącym słowom,
- rozbudowywanie zasobu słownictwa biernego i czynnego.

Nauczyciel zawiesza na tablicy dwa obrazki: pączki (ciastka) i pączki (na gałązce drzewa). Dzieci nazywają rysunki. Nauczyciel wyjaśnia, że istnieją słowa mające wiele znaczeń. Dzieli dzieci na grupy. Rozdaje każdej grupie komplet obrazków w kopertach, np.:

- irys (kwiat, cukierek),
- zamek (budowla, suwak, zamek do drzwi),
- krówki (cukierki, zwierzęta),
- bąk (zabawka, owad),
- klucz (do drzwi, gęsi, wiolinowy),
- róg (chusteczki, jelenia, myśliwski),
- kotki (bazie, zwierzęta),
- ucho (część ciała, część dzbanka),
- oczko (pawie, część ciała, na rosole, w rajstopach),
- dziura (dół, w ubraniu),
- trójkąt (instrument muzyczny, figura geometryczna),
- talerze (naczynia, instrument muzyczny),
- trąba (nos słonia, instrument muzyczny), itp.

Zadaniem dzieci jest pogrupowanie otrzymanych obrazków według ich nazw.

Obrazkowe zdania

Cele

- utrwalanie umiejętności czytania ze zrozumieniem,
- kształtowanie umiejętności tworzenia dłuższych, kilkuzdaniowych wypowiedzi.

Nauczyciel układa opowiadanie składające się z tylu zdań, ile jest dzieci. Rozdaje dzieciom zdania w kopertach: każde dziecko dostaje jedno zdanie i drugie takie samo – podzielone (pocięte na wyrazy), kredki i kartki do rysowania. Zadaniem dzieci jest zastąpienie jak największej liczby wyrazów w zdaniu rysunkami. Tylko te wyrazy, które nie dadzą się zastąpić obrazkiem, dzieci nakleją.

W zamku był król.



Kot pije mleko.



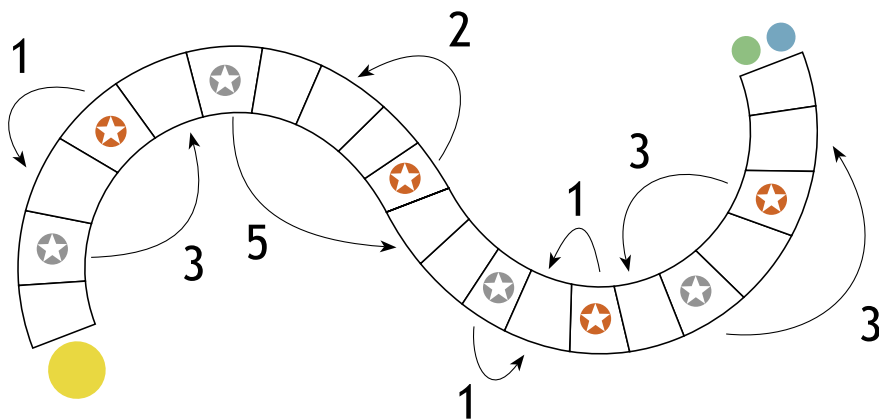
Powstałe zdania obrazkowe nauczyciel zawiesza na tablicy. Wskazane dziecko czyta całe ułożone w ten sposób opowiadanie.

Zabawy matematyczne

Kto szybszy

Cele

- kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie,
- wzmacnianie odporności emocjonalnej,
- rozpoznawanie i nazywanie cyfr,
- kojarzenie cyfry z liczbą pól.



Nauczyciel dzieli dzieci na grupy. Każda grupa dostaje kostkę do gry, pionki i planszę. Nauczyciel wyjaśnia reguły gry: kostką rzucamy na przemian. Gdy staniemy na czerwonym polu, dostajemy nagrodę w postaci dodatkowego ruchu o tyle pól, ile wskazuje liczba. Jeśli staniemy na szarym polu, cofamy się o tyle pól, ile wskazuje liczba. Wygrywa to dziecko, którego pionek pierwszy stanie na dużym kole – mecie.

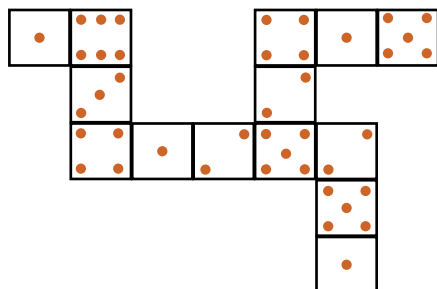
W tej zabawie ważne jest działanie każdego dziecka. Nauczycielowi daje ona możliwość obserwacji reakcji dziecka w różnych sytuacjach: jako zwycięzcy i jako przegranego. Uczy dzieci odporności na stres i umiejętności godzenia się z porażką.

Domino

Cele

- kształtowanie umiejętności współpracy w grupie,
- pobudzanie elastyczności myślenia,
- rozumienie pojęć: tyle samo, więcej, mniej,
- doskonalenie umiejętności przeliczania w zakresie 0-10,
- ćwiczenia w dodawaniu i odejmowaniu liczb w zakresie 0-10.

Nauczyciel dzieli dzieci na zespoły. Każdy zespół dostaje komplet domina. Zadaniem dzieci jest ułożenie kostek domina tak, aby na dokładanym polu było o trzy oczka więcej lub mniej niż na kostce leżącej.



W takich grach możemy w bardzo prosty sposób różnicować poziomy trudności. Wystarczy

tylko określić dla każdego zespołu inne polecenie, np.:

- ułóż klocki tak, aby na dokładanym polu było o jedno oczko więcej lub mniej niż na kostce leżącej,
- ułóż klocki tak, aby na dokładanym polu było tyle samo oczek co na polu kostki leżącej.

Dzieci nie będą zdawały sobie sprawy z różnic między grupami, gdyż każda grupa zaabsorbowana będzie działaniem.

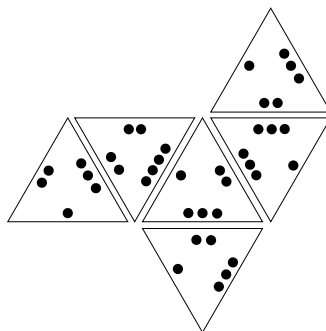


Domino trójkątne

Cele

- kształtowanie umiejętności przestrzegania ustalonych reguł i zasad,
- doskonalenie techniki liczenia,
- kształtowanie umiejętności liczenia „na jedno spojrzenie”,
- kojarzenie cyfry z liczbą kropek,
- przeliczanie w zakresie 0-5,
- rozkładanie liczby 5 na dwa składniki (1 i 4, 2 i 3, 5 i 0).

Nauczyciel dzieli dzieci na grupy trzy- lub czteroosobowe. Każda grupa otrzymuje domino trójkątne. Zadaniem dzieci jest ułożenie kostek domina w ten sposób, aby suma oczek na stykających się bokach wynosiła pięć.



Walorem tego typu gier jest fakt, iż różnicowanie poziomów trudności odbywa się w sposób naturalny, przez ustalenie dla każdego zespołu innych reguł. Nauczyciel może wykonać klocki domina samodzielnie, wycinając figury z bloku technicznego (lub włączyć w przygoto-

wanie dzieci – zlecając im pocięcie wcześniej przygotowanego szablonu). Przy niektórych krawędziach zamiast kropek możemy napisać cyfry. Wtedy polecenie może brzmieć: *ułóż klocki domina tak, aby cyfra wskazywała liczbę kropek*.

W ten sposób dowiemy się, czy dziecko kojarzy liczbę (liczebność zbioru) ze znakiem graficznym. Przy okazji dzieci opanowują umiejętność liczenia „na jedno spojrzenie”.

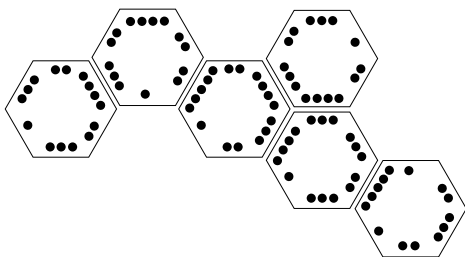


Domino sześciokątne

Cele

- kształtowanie umiejętności interpersonalnych,
- kształtowanie umiejętności przestrzegania ustalonych reguł i zasad,
- doskonalenie techniki liczenia,
- przeliczanie w zakresie 0–7,
- rozkładanie liczby 7 na dwa składniki.

Nauczyciel rozdaje dzieciom komplety domina. Zadaniem każdego dziecka jest ułożenie domina tak, aby klocki łączyły się bokami, na których suma oczek wynosi siedem.



Klocki domina mogą przybierać kształty różnych figur geometrycznych: trójkątów, pięciokątów, ośmiokątów, a nawet dwunastokątów. Poziomy różnicujemy analogicznie, jak w opisanych wyżej przykładach – wydając różne polecenia, ustalając inne zasady dla każdej grupy. Im więcej krawędzi ma figura, tym większy jest stopień trudności gry. Tym więcej operacji myślowych musi dziecko wykonać, aby sprostać postawionemu przed nim zadaniu. W tego typu

grach wykorzystujemy naturalną chęć zwycięstwa. Każde dziecko, oprócz liczenia kropek na swoich klockach domina, będzie sprawdzało, czy kolega w zespole prawidłowo wykonał zadanie, będzie więc dodatkowo wykonywało obliczenia z innymi dziećmi w grupie.



Domino obrazkowo-figurowe

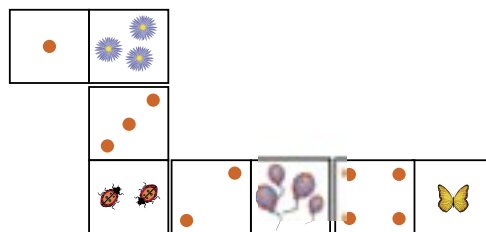
Cele

- pobudzanie elastyczności myślenia,
- kształtowanie umiejętności przestrzegania ustalonych reguł i zasad,
- kojarzenie liczebności zbioru z figurą liczbową,
- przeliczanie w zakresie 0–5,

a w wersji z figurami geometrycznymi

- rozróżnianie figur geometrycznych,
- precyzowanie warunku, który spełniają elementy danego zbioru.

Nauczyciel dzieli dzieci na grupy trzy- lub czteroosobowe. Każda grupa otrzymuje domino, na którym są figury liczbowe i liczmany. Dzieci mają układać klocki na przemian: figura liczbo- wa – liczmany.



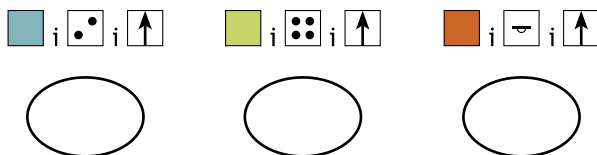
Tego typu domino może posłużyć do zabawy utrwalającej wcześniej wprowadzone pojęcie liczby. Gdy ponaklejamy na kostkach domina poznane figury geometryczne, możemy ćwiczyć umiejętność klasyfikacji według określonych cech, np. koloru, kształtu, wielkości.

Porządkowanie według określonej cechy

Cele

- kształtowanie umiejętności klasyfikowania według określonych cech,
- kształtowanie umiejętności przestrzegania ustalonych reguł i zasad,
- kształtowanie umiejętności rozumienia i odczytywania zastosowanego kodu rysunkowego.

Każde dziecko dostaje komplet guzików i pętle. Nauczyciel wiesza na tablicy „szyfr”, według którego dzieci wykonują zadania: porządkowanie według koloru, liczby dziurek i wielkości (rosnąco/ /malejąco):

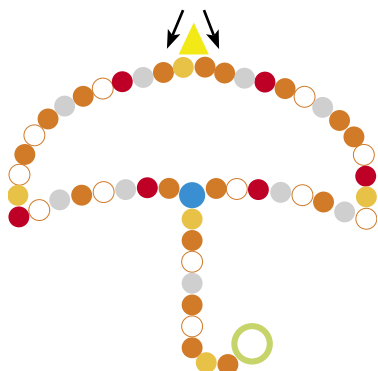


W deszczowy dzień – gra






Cele

- kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie,
- wzmacnianie odporności emocjonalnej,
- doskonalenie techniki liczenia,
- pobudzanie elastyczności myślenia,
- kształtowanie umiejętności przestrzegania ustalonych reguł i zasad,
- przeliczanie w zakresie 1–6.

Nauczyciel dzieli dzieci na zespoły pięcioosobowe. Każdy zespół otrzymuje: planszę z narysowanym „parasolem”, kostkę do gry, po jednym pionku dla każdego uczestnika. Grę rozpoczyna ten, kto wyrzuci największą liczbę oczek na kostce. Dzieci rzucają kostką na przemian i przesuwają się o tyle pól, ile pokaże kostka. Gra rozpoczyna się od żółtego trójkąta, a kończy na zielonym dużym kole. Gracz wybiera, którym chodniczkiem chce przejść do rączki parasola, aby zakończyć grę.



Gdy staniesz na polu:

-  tracisz ruch
-  idziesz na metę – kończysz grę
-  masz zaśpiewać piosenkę – cofasz się o 2 pola
-  przesuwasz pionek na następne pole
-  cofasz się na najbliższe pole tego koloru.

W grach planszowych możemy łatwo zaobserwować, w jaki sposób dzieci funkcjonują, jakie są ich wzajemne relacje, sprawdzić ich umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach, odporność na stres itd.

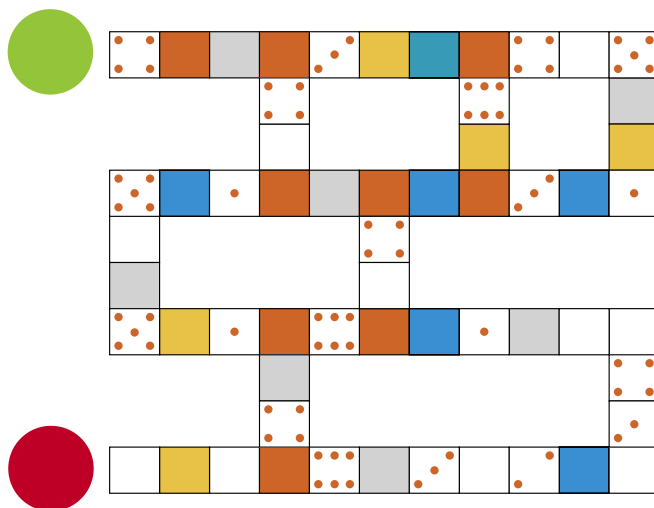
Kwiaty dla babci i dziadka – gra

Cele

- kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie,
- wzmacnianie odporności emocjonalnej,
- doskonalenie techniki liczenia,
- pobudzanie elastyczności myślenia,
- kształtowanie umiejętności przestrzegania ustalonych reguł i zasad,
- doskonalenie umiejętności dodawania w zakresie 1–6.

Nauczyciel dzieli dzieci na kilkusobowe grupy. Każda grupa dostaje planszę z narysowanym chodniczkiem, kostkę do gry (z działaniami i liczbami, np.: $4 + 2$, $3 + 1$, $1 + 1$, $1, 3, 5$) i po jednym pionku dla uczestnika. Grę rozpoczyna ten, kto wyrzuci największą liczbę na kostce.

Dzieci rzucają kostką na przemian i przesuwają się o tyle pól, ile pokaże kostka. Gra rozpoczyna się od zielonego koła, a kończy na kole czerwonym. Gracz wybiera, którym chodniczkiem chce przejść. Wygrywa ten, kto nazbiera najwięcej kwiatów.



Gdy staniesz na polu:



zbierasz tyle kwiatów, ile kropek jest na polu,



tracisz kolejkę,



masz dodatkowy rzut kostką,



rzucasz dodatkowo kostką; jeśli wyrzuciłeś parzystą liczbę, dostajesz dodatkowo 4 kwiaty,



masz prawo wyboru drogi.

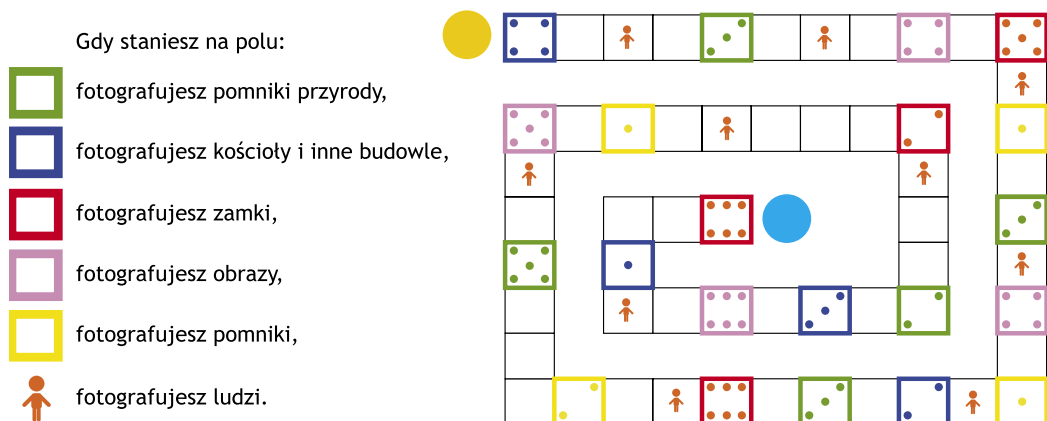
Tym razem nie zawsze wygrywa to dziecko, które szybciej zakończy grę, lecz ten, kto nazbiera najwięcej elementów. Warto ustalać i takie reguły, by dziecko, znając je, miało możliwość podejmowania różnych strategicznych decyzji.

Spacer po okolicy – gra

Cele

- kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie,
- wzmacnianie odporności emocjonalnej,
- doskonalenie techniki liczenia,
- pobudzanie elastyczności myślenia,
- kształtowanie umiejętności przestrzegania ustalonych reguł i zasad,
- doskonalenie umiejętności dodawania i odejmowania w zakresie 1–10.

Nauczyciel dzieli dzieci na zespoły. Każdy zespół otrzymuje: po jednym pionku dla każdego uczestnika, kostkę do gry (z działaniami: $5 + 2$, $10 - 7$, $4 + 1$, $10 - 8$, $5 - 3$, $1 + 1$), guziki lub koraliki, planszę z narysowanym dywanikiem. Grę rozpoczyna ten, kto wyrzuci największą liczbę oczek na kostce. Dzieci rzucają kostką na przemian i przesuwają się o tyle pól, ile pokaże kostka. Gra rozpoczyna się od koła żółtego, a kończy na kole niebieskim. Stając na kolorowych polach, dziecko bierze tyle guzików (koralików), ile kropek jest na polu, co symbolizuje robienie fotografii. Wygrywa ten, kto na spacerze zrobi więcej fotografii – zbierze więcej guzików.



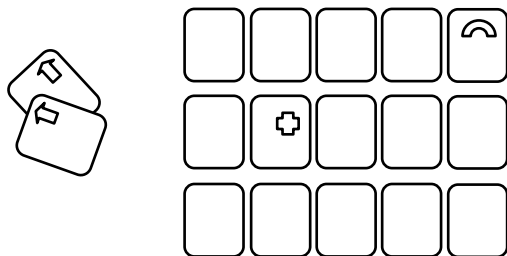
Dobrze jest nauczyć dzieci wspólnego tworzenia gier. Łatwo jest nam wówczas zaobserwować poziom umiejętności naszych wychowanków. Wiadomo bowiem, iż dziecko nie stworzy gry, której samo nie potrafi przejść. Tak więc stopień trudności stworzonej przez dziecko gry określa poziom jego umiejętności matematycznych, sprawności tworzenia reguł, jest miarą jego pomysłowości i wytrwałości.

Odszukaj pary

Cele

- kształtowanie koncentracji uwagi,
- kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie,
- ćwiczenia spostrzegawczości i zapamiętywania.

Nauczyciel dzieli dzieci na zespoły dwuosobowe, rozdaje dzieciom karty, np. „Piotruś”. Dzieci rozkładają karty w rzędach obrazkami na dół. Kolejno każde dziecko podnosi i odwraca dwie karty, oglądając i pokazując je koledze. Jeśli uda mu się odsłonić karty tworzące parę, zabiera je, jeśli nie tworzą pary – odkłada na swoje miejsca, starając się pamiętać, gdzie leży jaka karta. Wygrywa to dziecko, któremu uda się odszukać więcej par.



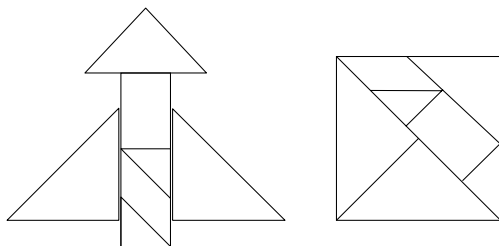
W tej grze ważna jest umiejętność przestrzegania przez dziecko wcześniej ustalonych reguł.

Tangramy

Cele

- kształtowanie koncentracji uwagi,
- kształtowanie spostrzegawczości, rozwijanie wyobraźni,
- rozróżnianie i nazywanie znanych figur geometrycznych,
- dostrzeganie jednych figur w drugich.

Nauczyciel rozdaje dzieciom tangramy. Zadaniem dzieci jest ułożenie samolotu. Tym, które nie potrafią samodzielnie ułożyć figury, nauczyciel rozdaje wzory – szablony, na których dzieci układają.



Zabawy z tangramami ćwiczą u dzieci wyobraźnię i myślenie. Dziecko zauważa, że z tych samych figur może ułożyć wiele różnorodnych kształtów.

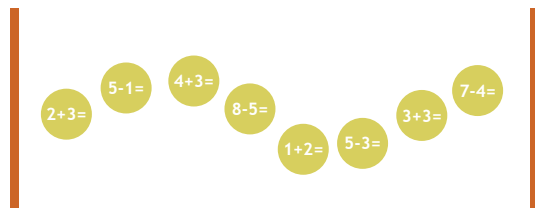
Zwodzony most

Cele

- kształtowanie koncentracji uwagi,
- kształtowanie umiejętności przestrzegania ustalonych reguł i zasad,
- doskonalenie techniki liczenia,
- doskonalenie umiejętności dodawania i odejmowania w zakresie 1-10.

Nauczyciel przygotowuje koła, na których są zapisane działania matematyczne, np.: $3 + 2 =$, $5 - 1 =$, $4 + 3 =$, $8 - 5 =$ (są to elementy mostu). Na dywanie układa taśmy, wstęgi z krepiny lub sznurki, które mają wyznaczać granice mostu. Zadaniem dzieci jest przebycie mostu z jednoczesnym wykonaniem obliczeń na kołach. Jeśli dziecko źle obliczy, odchodzi na chwilę na bok – traci kolejkę – jest to czas na odpoczynek i posiłek w podróż.

Dzieci, które wykonały zadanie, siadają przy stolikach i wykonują inne wskazane przez nauczyciela zadanie, np. rysunek po śladzie, pracę plastyczną.



Wyznaczona przestrzeń może być nie tylko mostem, ale i strumieniem, drabiną itd. W zależności od pomysłowości nauczyciela, jak i od omawianej tematyki, modyfikujemy zabawę według potrzeb.

Sznureczki i supełki

Cele

- utrwalanie umiejętności przeliczania w wybranym zakresie,
- kształtowanie umiejętności słuchania i poprawnego wykonywania poleceń,
- utrwalanie schematu własnego ciała, orientacji przestrzennej, słownictwa związanego z określaniem położenia przedmiotów.

Dzieci stoją w kole. Nauczyciel rozdaje każdemu dziecku sznureczki z zawiązanymi na nich supełkami. Liczba supełków jest różna na różnych sznurkach. Dzieci równocześnie wykonują polecenia nauczyciela; każde powtarza czynność tyle razy, ile ma supełków na swoim sznurku. Przykładowe polecenia: *skacz na prawej nodze, zrób krok w lewo, ułóż klocki w rzędzie, połóż na stoliku kredki*. Na umówiony sygnał dzieci przekazują sznurki kolegom stojącym po prawej stronie.

Zaszyfrowane wiadomości

Cele

- ćwiczenie spostrzegawczości,
- utrwalanie znajomości poznanych cyfr i liter,
- ćwiczenia w czytaniu.

Nauczyciel na tablicy zapisuje klucz do rozwiązywania szyfru.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*	8*	9*	10*	1#	2#	3#	4#
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	ł	m	n	o	p	r	s	t	u	w	y	z

Wyjaśnia, w jaki sposób należy posługiwać się kluczem. Każde pole tabeli z cyfrą ma swój odpowiednik w postaci litery. Na przykład zaszyfrowany wyraz „domy” wygląda następująco:

4	6*	4*	3#
domy			

Nauczyciel rozdaje dzieciom kartki z zaszyfrowanymi wyrazami. Dzieci, korzystając z klucza i ruchomego alfabetu, odszyfrowują wyrazy.

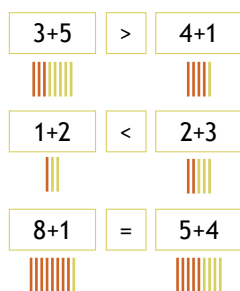
Więcej – mniej – tyle samo

Cele

- ćwiczenia w dodawaniu i odejmowaniu,
- ćwiczenia w ilustrowaniu działań,
- znajomość znaków równości i nierówności,
- rozumienie pojęć: więcej, mniej, tyle samo; kojarzenie ich z właściwym znakiem.

Nauczyciel dzieli dzieci na grupy dwu- albo trzyosobowe. Każdy zespół losuje zestaw kartoników z zapisanymi działaniami. W wyznaczonym miejscu leżą kartoniki z zapisanymi znakami

=, <, > i liczmany. Zadaniem dzieci jest rozłożenie kartoników z działaniami – po dwa w rzędzie. Dzieci ilustrują działania za pomocą liczmanów, a następnie wyszukują odpowiednie kartoniki ze znakami i umieszczają je pomiędzy kartonikami z działaniami.



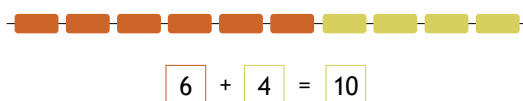
Liczydełka

Cele

- ćwiczenia w ilustrowaniu działań,
- ćwiczenia w dodawaniu w zakresie 1–10.

Nauczyciel przygotowuje dla każdego dziecka pudełko z koralikami w różnych kolorach oraz sznureczek albo drucik do nawlekania. Na tablicy zawiesza kartoniki z działaniami matematycznymi: $3 + 7$, $6 + 4$, $9 + 1$, $7 + 3$, $5 + 4$, $3 + 4$ itp. Zadaniem każdego dziecka jest nawleczenie tylu koralików, ile wskazuje działanie. Pod sznurem koraliki za pomocą kartoników z cyframi i znakami dziecko układa działanie.

Przykład: $6 + 4$



Włóż do kosza liczbę dziesięć

Cele

- ćwiczenia w dodawaniu i odejmowaniu w zakresie 1–10,
- utrwalanie znajomości poznanych cyfr.

Na stole leżą kartoniki z zapisanymi działaniami w zakresie 1–10 niezapisaną stroną do

góry. Dzieci kolejno podchodzą, losują kartoniki z działaniami, odczytują je głośno i obliczają (obliczenia mogą wykonywać na liczmanach). Jeśli dziecko trafi na działanie, którego wynik jest liczbą 10, wkłada kartonik do koszyka i wraca na swoje miejsce. Kto ma inny wynik, musi wykonać tyle przysiadów, podskoków, skłonów, itp., ile wskazuje wynik działania.

Uatrakcyjnając zajęcia matematyczne zabawami ruchowymi, ułatwiamy dzieciom przyswajanie wiadomości. Wprowadzając miłą, przyjazną atmosferę, sprawiamy, że dzieci nie czują porażki nawet wtedy, gdy nie uda im się poprawnie obliczyć wyniku działania.



Przywołuję liczbę

Cele

- ćwiczenia w dodawaniu i odejmowaniu w zakresie 0–10,
- utrwalanie znajomości poznanych cyfr,
- ćwiczenie prawidłowej reakcji na umówiony sygnał.

Nauczyciel przypina dzieciom kartoniki z liczbami od 0 do 10 lub z określoną liczbą elementów w zakresie od zera do dziesięciu, w zależności od możliwości grupy. Dzieci swobodnie biegają po sali, na umówiony sygnał zatrzymują się, a nauczyciel wymienia liczbę. Dzieci dobierają się w grupy, tak aby suma przypisanych im liczb odpowiadała liczbie wymienionej przez nauczyciela.



Włóż do kosza liczbę parzystą

Cele

- ćwiczenia w dodawaniu i odejmowaniu w zakresie 1–10,
- utrwalanie znajomości poznanych cyfr,
- utrwalenie pojęcia – liczba parzysta.

Na stole leżą kartoniki z zapisanymi działaniami w zakresie 1–10 niezapisaną stroną do góry. Dzieci kolejno podchodzą, losują kartoniki z działaniami, odczytują je głośno i obliczają (obliczenia mogą wykonywać na liczmanach).

Jeśli dziecko trafi na działanie, którego wynik jest liczbą parzystą, wkłada kartonik do koszyka i wraca na swoje miejsce. Kto wylosował działanie, którego wynik jest liczbą nieparzystą, musi wykonać tyle podskoków, pajacyków, przysiadów, itp., ile wskazuje wynik działania.

Porównywanie pojemności

Cele

- porównywanie pojemności naczyń z użyciem zwrotów: więcej, mniej, tyle samo,
- kształcenie rozumienia liczby w jej aspektach: kardynalnym, porządkowym i miarowym.

Potrzebne są dwa stoje różnej wielkości, kubek, lejek, mazak, dzbanek z zabarwioną wodą, miara krawiecka i dwie klamerki różnego koloru.

Nauczyciel ustawia na stole dwa stoje różnej wielkości i mówi: *Jak myślicie, w którym stoju mieści się więcej wody? Wlejcie do stoja po jednym kubku wody. Zaznaczcie kreską na stoju, ile jest w nim wody.*

Kolejne dzieci wlewają po jednym kubku wody i zaznaczają kreski na stoju.

Czy pamiętacie, ile kubków wody znajduje się w stoju?

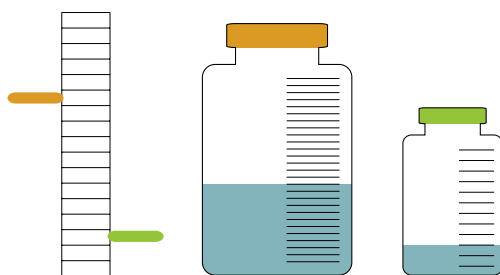
Pokazujemy dzieciom narysowaną podziałkę, liczymy kreski. Jest np. pięć kubków wody. Zabawa trwa, aż stój będzie pełen wody.

Sprawdźmy, ile wody mieści się w drugim stoju.

Powtarzamy czynności w celu napełnienia drugiego stoja.

Porównanie objętości stojów: przygotowujemy miarę krawiecką i klamerki. Razem z dziećmi określamy, ile kubków wody mieści się w pierwszym stoju, przeliczając kreski podziałki. Zaznaczamy na miarze jedną klamerką liczbę kreszek podziałki z pierwszego stoja, a drugą – z drugiego stoja.

Ćwiczenie uświadamia dzieciom kardynalny aspekt liczby. Ostatni liczebnik ma podwójne znaczenie: określa ostatni z przeliczanych elementów i informuje, ile jest wszystkich policzonych elementów.



Zauważanie i odtwarzanie dostrzeżonych regularności – rytm

Cele

- rytm jako powtarzające się sekwencje,
- przygotowanie do odczytywania i samodzielnego odtwarzania rytmu ruchem, gestem, układem innych elementów,
- odtwarzanie zapamiętanego obrazu, rozwijanie spostrzegawczości.

Nauczyciel rozdaje dzieciom figury geometryczne, patyczki. *Słuchajcie, bo będziecie układali to, co teraz usłyszycie* (klaszcze trzy razy, stuka dwa razy, powtarza układ rytmiczny trzy razy). *Ułóżcie teraz to, co usłyszeliście.*

Ćwiczenie uświadamia dzieciom, że ułożone rytmy mogą być różne, bo każdy może wykorzystać przy ich budowaniu inne elementy.

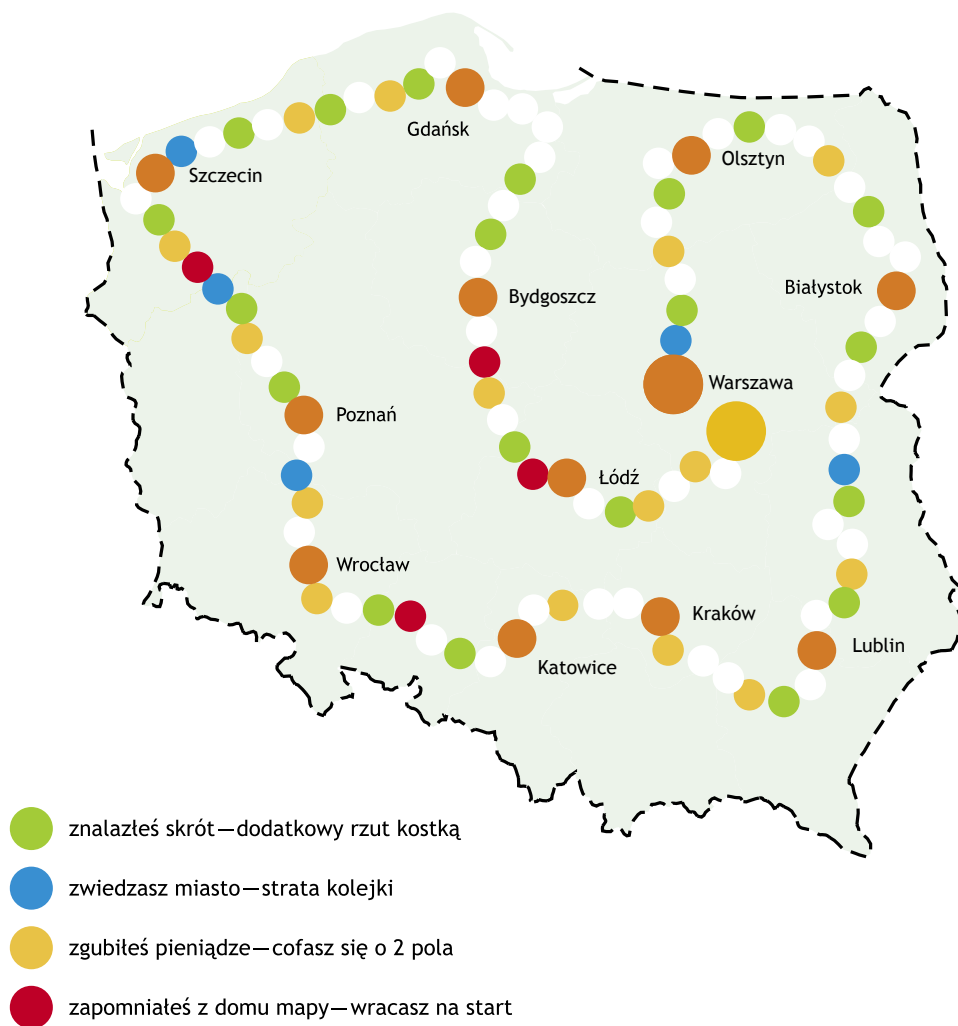


Podróż przez Polskę – gra

Cele

- kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie,
- wzmacnianie odporności emocjonalnej,
- doskonalenie techniki liczenia,
- pobudzanie elastyczności myślenia,
- kształtowanie umiejętności przestrzegania ustalonych reguł i zasad.

Nauczyciel dzieli dzieci na zespoły. Każdy zespół otrzymuje: po jednym pionku dla każdego uczestnika, kostkę do gry (z działaniami: $3 + 2$, $10 - 8$, $2 + 1$, $10 - 9$, $5 - 3$, $1 + 5$), planszę z narysowanym dywanikiem. Grę rozpoczyna ten, kto wyrzuci największą liczbę oczek na kostce. Dzieci rzucają kostką na przemian i przesuwają się o tyle pól, ile pokaże kostka. Gra rozpoczyna się od koła czerwonego (Warszawa), a kończy na kole niebieskim.



W trakcie gry tego typu możemy przy okazji nauczyć dzieci nazw miast i ważnych wiadomości z nimi związanych.



Wyścig owadów – gra

Cele

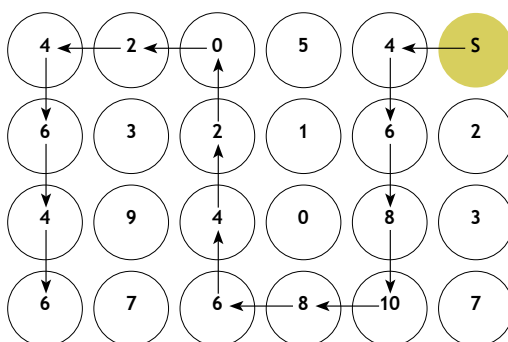
- kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie,
- wzmacnianie odporności emocjonalnej,
- doskonalenie techniki liczenia,
- kształtowanie umiejętności przestrzegania ustalonych reguł i zasad.

Dziecko 1 ● wyrzuciło 3 oczka, przesunęło pszczołę i narysowało strzałkę.
Dziecko 2 ● wyrzuciło 5 oczek, przesunęło pszczołę i narysowało strzałkę.
Gra toczy się tak długo, aż pszczoły usiądą na swoich kwiatach.

Cele

- doskonalenie techniki liczenia,
- pobudzanie elastyczności myślenia,
- kształtowanie umiejętności przestrzegania ustalonych reguł i zasad,
- kojarzenie zwrotów „większa o 2” z dodawaniem, „mniejsza o 2” z odejmowaniem,
- doskonalenie umiejętności dodawania i odejmowania w zakresie 0-10.

Nauczyciel rozkłada na podłodze papierowe koła (lub kartki w innym kształcie) takiej wielkości, aby dzieci mogły swobodnie na nich stawać. Tworzy w ten sposób dywan. Zadaniem dzieci jest przejść po nim zgodnie z zasadami podanymi przez nauczyciela, np.:



Przejdź tak, aby liczba na każdym następnym kole była większa lub mniejsza o dwa od poprzedniej.

Przejdź tak, aby liczba na każdym następnym kole była większa lub mniejsza o cztery od poprzedniej.

Przejdź tak, aby liczba na każdym następnym kole była większa lub mniejsza o jeden od poprzedniej.

Za każdym razem nauczyciel sprawdza, czy nie trzeba pozamieniać kół miejscami, aby zadanie było wykonalne.

Tego typu gry modyfikujemy tak, aby dostosować ich stopień trudności do możliwości każdego dziecka.

Zabawy przyrodnicze



Dzień i noc

Cele

- ćwiczenie umiejętności naśladowania ruchem określonych czynności,
- zrozumienie cykliczności występowania dnia i nocy.

Nauczyciel umawia się z dziećmi, że symbole wycięte z kolorowej tektury: słońce i księżyc, będą oznaczały odpowiednio dzień i noc. Gdy nauczyciel podniesie wysoko do góry słońce, dzieci będą naśladowały ruchem czynności, które wykonują w ciągu dnia. Gdy nauczyciel podniesie księżyc, dzieci będą naśladowały wykonywanie czynności wieczornych i nocnych.



Pory roku

Cele

- zrozumienie cykliczności występowania kolejnych pór roku,
- ćwiczenie umiejętności dopasowania ilustracji do pory roku.

Nauczyciel dzieli dzieci na cztery grupy. Każda grupa otrzymuje rysunek drzewa w danej porze

roku, który symbolizuje tę porę. Na stole nauczyciel kładzie obrazki przedstawiające cechy charakterystyczne dla różnych pór roku. Zadaniem grupy jest wybranie spośród nich tych, które są odzwierciedleniem określonej pory roku.



W co się ubrać

Cele

- rozróżnianie i nazywanie części garderoby,
- umiejętne dopasowanie stroju do pogody – pory roku.

Nauczyciel przynosi w zakrytym pojemniku różne części garderoby. Wskazane dziecko losowo wybiera jedną z nich, nazywa ją i określa, w jakiej porze roku może ona być noszona.



Pory roku

Cele

- zrozumienie cykliczności występowania kolejnych pór roku,
- utrwalenie nazw pór roku,
- znajomość charakterystycznych cech danej pory roku.

Dzieci siedzą w kręgu na dywanie. Nauczyciel ma przed sobą cztery ilustracje przedstawiające pory roku: wiosnę, lato, jesień i zimą.

Nauczyciel recytuje wyliczankę: *Wiosna, lato jesień, zima, powiedz, jeśli ta pora roku się kończy, to jaka się zaczyna?*

Nauczyciel wylicza i wskazuje wybrany rysunek. Wskazuje też dziecko, które podaje nazwę kończącej się pory roku i nazwę pory następującej po niej.

Wyliczankę należy modyfikować.

Nauczyciel recytuje wyliczankę: *Wiosna, lato jesień, zima, powiedz, jaka pora roku się kończy, jeśli ta (tu pokazuje ilustrację) się zaczyna?*

Nauczyciel wylicza i wskazuje wybrany rysunek. Wskazuje też dziecko, które podaje nazwę pory roku zaczynającej się (wskazanej przez nauczyciela) i nazwę pory poprzedniej.

Zabawa ta nie tylko umożliwia pamięciowe przyswojenie nazw pór roku, ale także utrwala wiedzę o następowaniu po sobie określonych pór, cykliczności ich występowania. Prócz ilustracji w zabawie możemy wykorzystać elementy garderoby noszonej w różnych porach roku.

Analogiczne zabawy możemy wprowadzać przy nauce dni tygodnia, nazw miesięcy.

Mapa Polski

Cele

- zapoznanie dzieci z mapą Polski, znaczeniem stosowanej na niej kolorystyki,
- wzbogacanie zasobu słownictwa,
- ćwiczenia usprawniające ręce,
- kształtowanie umiejętności współpracy w grupie,
- wdrażanie do estetycznego wykonywania prac plastycznych.

Wykonanie tej pracy jest kontynuacją zajęć poświęconych Polsce. Wcześniej nauczyciel pre-

zentuje dzieciom (między innymi) mapę fizyczną Polski.

Pracę można wykonać jednocześnie z całą klasą (jeśli nie jest zbyt liczna) lub podzielić dzieci na mniejsze grupy; wówczas wykonamy nie jedną, ale kilka map. Nauczyciel przygotowuje na dużym arkuszu szarego papieru kontur mapy Polski. Zaznacza granice i linię Wisły. Dzieci przygotowują krepinę w kolorach: niebieskim, zielonym, żółtym i brązowym. Dłuższy, cienki pasek niebieskiej krepiny zwijają, tworząc wstęgę Wisły. Każde dziecko (lub kilkoro dzieci) wykleja oddzielnymi kawałkami krepiny w odpowiednim kolorze części mapy. W tę pracę zaangażowane są wszystkie dzieci. Kawałki krepiny mogą być różnej wielkości, trzeba tylko kontrolować miejsce ich przyklejania.

Tworzenie własnej mapy Polski jest zajęciem satysfakcjonującym i umożliwiającym utrwalenie wiedzy o tym, co na mapie oznaczają poszczególne kolory. Mapa to także pomoc dydaktyczna do wykorzystania w ciągu całego roku i ozdoba klasy.



Kilka słów na zakończenie

Przedstawiliśmy gry i zabawy, które same bardzo lubimy i które sprawdzają się w praktyce. Przyczyniają się do radosnego udziału dzieci w zajęciach, motywują je do trudnych zadań, przynoszą rezultaty widoczne w edukacji szkolnej. Przyczyniają się do wszechstronnego rozwoju dzieci, zarówno poznawczego, jak i emocjonalno-społecznego.

Staraliśmy się wydobyć walory zabaw grupowych, które poprzez możliwość stopniowania trudności reguł autentycznie przyczyniają się do wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich dzieci. Mamy nadzieję, że przedstawione pomysły zainspirują nauczycieli do tworzenia nowych gier.

Bibliografia i książki zalecane

- Birkenbihl V.F. (1999). Szkoła bez stresu!. Katowice: Dom Wydawniczo-Księgarski „Kos”.
- Boniecka A., Kozyra A., Wypchło M. (2004). Mój kuferek – przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Warszawa: Wydawnictwo JUKA-91.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Dobosz K., Zielińska E. (1996). Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (1997). Dziecięca matematyka. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2005). Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania. Warszawa: WSiP.
- Kruszewski K. (red.) (1994). Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Młynarska M. (2002). Przygody misia Mokrej Łapki. Bajki rozwijające sprawność językową dzieci. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Smreka T. (2002). Łamigłówki misia Mokrej Łapki. Bajki rozwijające myślenie dzieci. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.